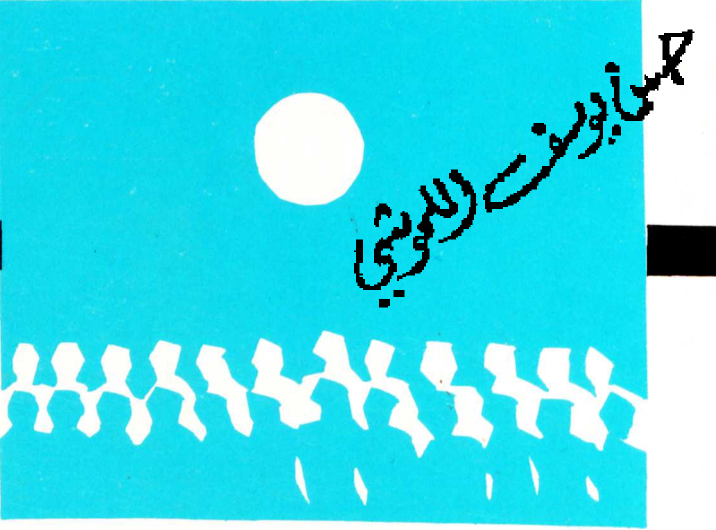


حسن أبو يوسف الكويتي

مقدمة في التربية وعلم النفس



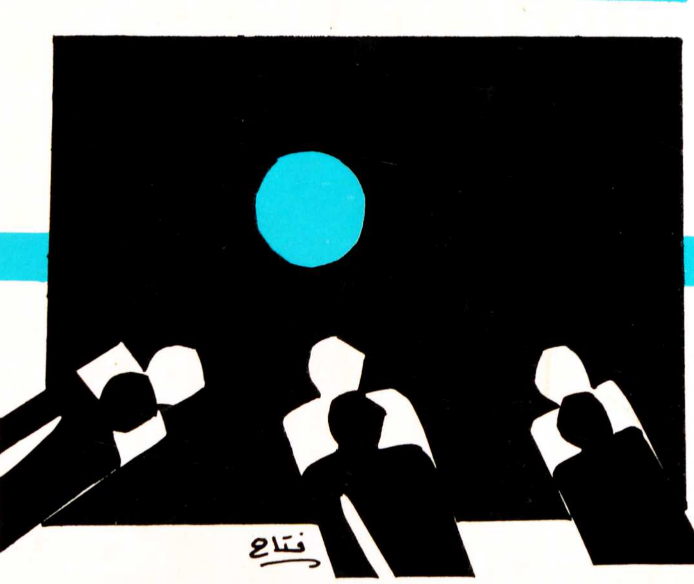
حسن أبو يوسف الكويتي

تأليف

الدكتور عبد الرحمن النقيب
جامعة الامارات العربية

الدكتور صلاح مراد
جامعة الامارات العربية

مراجعة
الدكتور محمد ناصر
جامعة الكويت



منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - ايسيسكو - الرباط 1409هـ/1989م



مقدمة في التربية وعلم النفس

تأليف

د. عبد الرحمٰن عبد الرحمٰن النقيب
جامعة الامارات العربية

د. صلاح أحمد مراد
جامعة الأمارات العربية

مراجعة

د. محمد ناصر
جامعة الكويت

مطبوعات المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة
الرباط 1409هـ/1989م

● شارك في مناقشة مضامين الكتاب مع المؤلفين والمراجع قبل الطبع :
علي القاسمي وعبد السلام مزيان

● أشرف على طباعته وتصحيحها :
عبد السلام مزيان وعبد الرحمٰن العلوي

الطبعة الأولى الرباط 1407هـ/1987م

الطبعة الثانية الرباط 1409هـ/1989م

حسن أبو يوسف اللويتي

محتويات الكتاب



تقـــديم

استجابة لرغبة الدول الأعضاء في اضطلاع المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة بتيسير تعليم لغة القرآن الكريم لغير الناطقين بها ونشر الثقافة الاسلامية، دأبت المنظمة منذ تأسيسها قبل خمس سنوات ونيف على إقامة الدورات التدريبية لمدرسي اللغة العربية والتربية الدينية في البلاد الاسلامية غير العربية. وفي ضوء حاجة هؤلاء المدرسين والاختبارات التي تُجرى لهم في بداية الدورات، انصبت برامج هذه الدورات التدريبية على تقوية لغتهم العربية، وتزويدهم بثقافة مهنية قوامها الأساسي التربية، وعلم النفس التربوي، وطرائق تدريس اللغة العربية، واستخدام الوسائل التعليمية المعنية، إضافة إلى الأنشطة الثقافية والاجتماعية المصاحبة.

وإن الحاجة لماسة إلى هذه الدورات التدريبية بالنسبة للمشاركين فيها لأن معظمهم درس اللغة العربية في معاهد دينية ولم يتسن له الالمام بالثقافة المهنية اللازمة التي تقدمها عادة كليات التربية ومعاهد المعلمين.

ولما كانت المنظمة تعقد تلك الدورات التدريبية أثناء الخدمة مغتنمة العطلة الصيفية فإن أمد الدورة الواحدة يتراوح بين أربعة وستة أسابيع وهذا يتطلب استخدام جملة من الكتب المنهجية تتسم بالايجاز وتتصف بالشمول بحيث تلبي حاجة المشاركين في تلك الدورات التدريبية وتنسجم مع طبيعتها وغاياتها.

ولهذا عهدت المنظمة إلى نخبة من المتخصصين العرب بإعداد هذا الكتاب الذي يعالج موضوعات التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس، آملة أن ينال قبول الدارسين ورضاهم، وأن ينتفعوا به، على أن يتم تعديله وتطويره في ضوء تجربة استخدامه خلال الدورات التدريبية القادمة إن شاء الله.

عبد الهادي بوطالب
المدير العام
للمنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة



مقدمــــة

يحاول هذا الكتاب أن يقدم للقارىء والدارس سياحة فكرية علمية تتيح له الالمام بأهم معطيات العلوم التربوية والنفسية بصورة تجمع بين الايجاز من ناحية والشمول من ناحية أخرى.

ويقع الكتاب في ثلاثة أقسام : الكتاب الأول في التربية، الكتاب الثاني في علم النفس التربوي، والكتاب الثالث في المناهج وطرق التدريس. اشتمل كل كتاب منها على ستة فصول، قسم كل فصل إلى عدة وحدات دراسية حتى تسهل دراستها. ولقد حرص المؤلفان على أن يعقب كل فصل من فصول الكتاب النشاط التقويمي حتى يدرك القارىء أو الدارس مدى وضوح الأفكار الرئيسية في كل فصل، ومدى استيعابه لما ورد به من معارف أو اتجاهات أو قيم، كذلك اشتملت الفصول على مفردات ومصطلحات كلما اقتضت الحاجة ذلك.

ويمتاز هذا الكتاب في التربية وعلم النفس بالسهولة والبساطة، وارتباطه أكثر بالمجتمع العربي والاسلامي وقضاياه، وربطه بين الجانب النظري والتطبيق العملي، بحيث تبدو معلوماته قريبة إلى واقع العمل التربوي. كما يمتاز الكتاب بأنه يجمع بصورة واضحة وملحوظة بين الأصالة الاسلامية والتطلعات العربية من ناحية وبين ما توصلت إليه العلوم التربوية والنفسية في بحوثها الحديثة والمعاصرة. وسيرى القارىء لهذا الكتاب كيف أنه قدم وجهة النظر الاسلامية في كثير من الموضوعات مدعمة بنصوص من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والتراث التربوي الاسلامي متمثلا في آراء بعض المربين والمفكرين المسلمين من أمثال الغزالي وابن خلدون واخوان الصفا والقابسي وغيرهم كما راعى المؤلفان أن يشتمل الكتاب في نفس الوقت على أهم المفاهيم والاتجاهات التربوية الحديثة التي وردت في بعض المؤتمرات التربوية العربية والاسلامية وبعض كتب اليونسكو التربوية الخاصة بالعالم الثالث ومشاكله التربوية. والكتاب بذلك كله يعتبر مفيدا لمن يعد نفسه، أو يعمل بالفعل في الحقل التربوي في عالمنا العربي والاسلامي. ولقد حاول المؤلفان أن يعوضا ما بالكتاب من ايجاز وتركيز بارجاع الطالب إلى بعض القراءات، وهي قراءات ضرورية حتى يكمل القارىء أو الدارس معلوماته في تلك الموضوعات، وحتى ينمو لديه بالفعل الشعور بضرورة التعلم الذاتي والايمان بأن أفضل تعلم ممكن هو ما شارك المتعلم في البحث عنه وتحصيله بنفسه.

وأخيرا نسأل الله عز وجل أن نكون قد وفقنا فيما أردنا. إنه سبحانه وتعالى ولي التوفيق.

المؤلفان



الكتاب الأول

في التربيـــة



عبد الرحمن أبو يوسف الدويش

الفصل الأول
التعريف بالتربية

الوحدة الأولى

مفهوم التربية لغويا، ومفهومها اصطلاحيا خلال العصور القديمة والعصور الوسطى المسيحية.

مفهوم التربية :

في تناولنا لمفهوم التربية سوف نعرض لمفهومها اللغوي، ثم لمفهومها الاصطلاحي من خلال تطور مدلولها عبر العصور. حتى يتكون عند الدارس محتوى مناسب لهذا المفهوم يتبناه خلال ممارسته لتلك المهنة.

أولا : مفهوم التربية من الناحية اللغوية :

لفظ التربية مشتق في لغتنا العربية من أحد الأفعال التالية :

(أ) من الفعل (ربا ــ يربو) تقول ربا الشيء يربو، أي زاد ونما. ويقول تعالى « وَتَرَى الأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا المَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ » (الحج، آية : 5). أي نمت وزادت لما يتداخلها من الماء والنبات. ومنه قوله تعالى « وَيُرْبِي الصَّدَقَاتِ » (البقرة، آية : 276) أي يزيدها ويضاعف أجرها. ومنه أخذ الربا الحرام « وَمَا آتَيْتُمْ مِنْ رِبًا لِيَرْبُواْ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلاَ يَرْبُواْ عِنْدَ اللَّهِ » (الروم، آية : 39).

(ب) من الفعل (رَبِيَ ــ يَرْبَى) بوزن خَفِيَ يَخْفَى ومعناه نشأ وترعرع تقول ربوت في حجره، أي نشأت فيه. وتقول ربوت في بني فلان أي نشأت فيهم ومنه قولهم : أين ربيت يا صبي ؟ أي أين نشأت ؟

(جـ) من الفعل (رَبَّ ــ يَرُبُّ) بمعنى أصلحه، وتولى أمره، وساسه وقام عليه ورعاه. وتقول : ربيت الذهن أي طيبته وأجدته، ومنه قولهم : لأن ــ يَرُبَّني فلان أحب إلي من أن يربني فلان، أي يسوسني. والله جل ثناؤه هو الرب، لأنه مصلح أحوال خلقه، يسوسهم ويرعاهم.

وهكذا يتضمن المعنى اللغوي للتربية عملية النمو والزيادة، وعملية الرعاية والاصلاح وهذا هو المعنى الأساسي للفظة تربية من الناحية اللغوية. وهذا أيضا لب معنى التربية ومعناها الاصطلاحي كما سنرى.

ثانيا : مفهوم التربية من الناحية الاصطلاحية :

للتربية في أذهان المربيين معان مختلفة تتفرع كلها من عملية النمو والزيادة إلا أن أبعاد هذا النمو اختلفت من عصر إلى عصر ومن مكان إلى مكان آخر ومن مرب إلى مرب، لذلك نجد أن التربية استخدمت عبر العصور استخدامات مختلفة، فقد قصد بها أحيانا عملية غرس المعلومات والتدريب على المهارات من خلال مؤسسات معينة أنشئت لهذا الغرض، كالمدارس مثلا.. وهي بهذا المعنى تصبح مرادفة للتعليم وتركز على الجانب العقلي من النمو. وقد يقصد بها أيضا أنها عملية روحية وأخلاقية تربط الانسان بخالقه وتهذب خلقه وتربيه على الكمال والسمو. أي أنها تركز على النمو الروحي والأخلاقي للفرد. وقد يقصد بالتربية أنها عملية اعداد القوى البشرية المدربة التي يحتاجها المجتمع في مجال العمل والانتاج وبذلك تركز على المردود الاقتصادي، والنمو الاقتصادي للفرد والمجتمع من خلال اعداد الأفراد وتدريبهم على أدوار معينة في مجال العمل والانتاج. وقد يقصد بالتربية أكثر من ذلك عندما تهتم بالنمو الجسمي، والنمو العقائدي الايدولوجي والنمو السياسي، والنمو الجماعي. والخلاصة أن مفهوم التربية لدى المربين قد يضيق ليركز على جانب واحد، وهو الجانب العقلي المعرفي، وقد يتسع أكثر لكي يشمل أكثر من جانب، وقد يصبح مفهوما عاما شاملا يقصد به تنمية الكائن البشري وترقيته ليبلغ كماله الممكن بشكل متكامل أي دون اغفال لأي جانب من جوانب شخصيته، فرعاية الجسم وتنميته لا تقل أهمية عن تنمية العقل وتهذيب الخلق والروح، وبذلك تعني التربية عملية نمو الكائن البشري لتصل به إلى درجة الكمال الممكن جسميا وعقليا وروحيا واجتماعيا. وهذا هو المعنى الشامل للتربية في فكرنا التربوي المعاصر.

ولكي تدرك بنفسك ما تعرض له مفهوم التربية من تغيير فسوف نقدم لك لمحة موجزة عن تطور هذا المدلول عبر العصور المختلفة وحتى عصرنا الحديث (1).

1. مفهوم التربية في العصور القديمة :

درج الباحثون على تقسيم التاريخ إلى ثلاثة عصور أو أقسام رئيسية هي : التاريخ القديم، التاريخ الوسيط، والتاريخ الحديث والمعاصر.

أما التاريخ القديم فيبدأ منذ أن سجل الانسان آثاره في الأرض، وكافح من أجل انشاء حضارة أو حضارات زاهرة قامت أول ما قامت في وديان الأنهار الكبرى في مصر والعراق والشرق القريب والبعيد. ويتخذ المؤرخون من سقوط روما والدولة الرومانية (في القرن

---

(1) محمد منير مرسي : **أصول التربية**، ص 11 — 16.

الخامس الميلادي) ومن قيام الاسلام (القرن السابع الميلادي) بداية للعصور الوسطى التي تستمر حتى عصر النهضة (بين القرنين الثالث عشر والسادس عشر) والتي تعتبر مطلع العصور الحديثة.

والمعروف أن الانسان عاش أول ما عاش حياة بدائية غير مستقرة. وكان التنظيم الاجتماعي (أو السياسي) الذي شمله أو خضع له هو تنظيم القبيلة الذي كفل له قدرا من الاطمئنان والشعور بالانتماء إلى جماعة وألزمه بالخضوع لعاداتها وتقاليدها وقيمها فضلا عن طاعة الكبار فيها. ومن ثم كانت التربية في هذا التنظيم مرادفة للحياة غير متميزة عنها. يولد الطفل فيشارك أبويه تعبهما وراحتهما، ولا يرعاه الأبوان إلا بقدر ما يتوفر لهما من الهدوء والاستقرار. ومن هذه الحياة القاسية بعدم استقرارها ينمو الطفل ويتعلم الحياة ذاتها.

وعندما قطعت القبائل شوطا في الحياة وزاد رصيد خبراتها وحصلت على مزيد من الاستقرار بدأ في الظهور بعض الأفراد الذين قاموا على نقل تعاليم وطقوس الحياة القبلية، وكان من هؤلاء الحكماء والرواة وغيرهم الذين بدأوا يكونون طبقة قريبة من طبقة الكهنة أو المعلمين الذين كانوا كبارا أو كهولا في العادة. ويبدو أن هؤلاء تميزوا بالمامهم ببعض الأناشيد والأغاني والمعارف التي مكنتهم من القيام بدور التوجيه في احتفالات القبيلة وأعيادها وطقوسها. كذلك بدأت الحياة في القبائل تتنوع فتميزت بعض الجماعات فيها بالاشتغال ببعض الحرف مثل صناعة الأدوات أو الأسلحة وصناعة بعض قطع القماش وغيرها، وكانت هذه الجماعات تشرف على تدريب الناشئين على أسرار هذه الحرف والمهارات اللازمة لها. وقد جرت العادة في كثير من القبائل على تنظيم احتفالات خاصة للبالغين يثبت فيها جدارة الأولاد والبنات على ممارسة العضوية الكاملة في القبيلة. وكانت الاحتفالات تعتبر بمثابة عملية تربوية يقوم بالاشراف عليها الكبار الراشدون من أعضاء القبيلة لتحقيق أغراضها. وفي هذه الأحوال لم تكن التربية تحدث في مدارس منفصلة أو في مؤسسات تربوية متخصصة، وإنما كانت تقوم على جهود الراشدين، وتتم في سياق حياتهم الاجتماعية وتخضع لاشرافهم المباشر.

وعلى مر التاريخ وبعد آلاف السنين الأولى قامت الدولة وكان قيامها وليد الاستقرار وتجمع الناس وزيادة معارفهم وخبراتهم ورغبتهم في حياة أفضل وأكثر تنظيما. وقد صحب تطور حياة الناس وانتقالهم من النظام القبلي أو الجماعات المتفرقة إلى نظام الدولة تطور في التربية. ذلك أن قيام الدولة بتنظيماتها الحكومية ووظائفها السياسية والمدنية والعسكرية والدينية والاقتصادية كان يعني اعداد بعض الأفراد لشغل هذه التنظيمات والاضطلاع بتلك الوظائف. ومن هنا ظهرت المدرسة بصورتها التنظيمية. لقد كانت الدولة في مصر القديمة وبلاد الرافدين (العراق) وفي الصين وفي بلاد اليونان والرومان في حاجة إلى حكام ونواب وموظفين يقومون على تصريف شؤون البلاد، ويسهرون على الأمن وينظمون الجيش الخ... كما كانت الدولة في حاجة إلى كهنة يشرفون على جانب من أهم جوانب حياة الناس وهو الجانب الديني وما يتصل به من معابد وقبور وآلهة وطقوس ودعوات. وكل هؤلاء وأولئك الكهنة والموظفين كان لابد من تربيتهم واعدادهم اعدادا خاصا على غير ما درج عليه الفرد العادي قبل هذا وبعد هذا بمدة قرون. وكانت القراءة والكتابة عنصرين أساسيين في هذا

الاعداد لأنه بدونهما كان الكاهن أو الموظف يفقد أداة أساسية من أدوات عمله. ومن هنا كانت الصلة الوثيقة بين المدرسة وبين القراءة والكتابة وما يتصل بهما من رموز ومعارف.

بظهور الدولة في العصور القديمة، اصطفت الدولة نفرا قليلا يتولون شؤون الحكم والادارة العسكرية وأمور الدين، حتى كاد هذا النفر أن يصبح بل أصبح بالفعل، طبقة صغيرة من الموظفين تنفرد بلون من التعليم النظامي تعد به نفسها لوظائف الدولة المختلفة، في حين بقي السواد الأعظم من الأفراد، خارج هذه الحدود، ونوعا آخر من المواطنين عمله أن يكدح في الزراعة أو الصناعة البسيطة أو التجارة أو غيرها من حرف الحياة، وكل هذا يتعلمه عن طريق الحياة نفسها. أي أن تربية العصور القديمة كانت تشمل نوعا نظريا أرستقراطيا يقتصر على تعليم الكهنة والموظفين، ونوعا عمليا وشعبيا استمر في جملته، يجري في مجالات الحياة العادية تحت اشراف الآباء والكبار بصفة عامة، حيث كان الأطفال يمارسون الزراعة أو التجارة أو الحرف المختلفة تحت توجيههم واشرافهم [2].

2. مفهوم التربية في العصور الوسطى المسيحية :

لعل أول ما يأتي إلى الأذهان حين نتحدث عن العصور الوسطى هو سيادة النظام الاقطاعي والنظام الكنيسي على الحياة في أوربا. فقد أدى سقوط الدولة الرومانية الغربية في القرن الخامس الميلادي وتوالي هجمات القبائل الجرمانية الطامعة فيها من الشمال والشرق إلى قيام نظام الاقطاع باعتباره السبيل لحماية الناس والأرض من مخاطر تلك الهجمات. وكان لكل اقطاعية أميرها المطاع وفرسانه المحاربون دفاعا عن الاقطاعية وكنيستها. ولقد اهتم أمراء الاقطاع بتربية هؤلاء الفرسان المحاربين الذين يحمون الاقطاع ونظامه من الداخل والخارج. ولقد تركز هذا اللون من التعليم في قصور الأمراء وحصونهم. وصارت له نظم وتقاليد ومحتويات سادت بلاد أوربا من اقطاع إلى اقطاع، وكلها تركز على النواحي العسكرية التي تعد الفرد لاستخدام أدوات الحروب بجانب تمسكه بالدين ولو من حيث الشكل وبقواعد الأخلاق والقيم التي نماها الاقطاع ونظام الفروسية.

وبجوار سلطة أمراء الاقطاع نمت سلطة الكنيسة حتى سيطرت على الحياة الروحية والتعليمية والفكرية طوال تلك العصور. لقد ظهرت المسيحية في الشرق منذ القرن الأول الميلادي بتعاليمها الدينية والأخلاقية التي عارضت بشدة ما كان سائدا في الامبراطوية الرومانية وقتئذ من عبادة الأباطرة والنزوع إلى أمور الدنيا وما صحبه من انحرافات خلقية. وبدأت المسيحية دعوتها في صورة غير رسمية منظمة ولكنها سرعان ما وضعت لنفسها تنظيما مركزيا هرميا يشبه التنظيم الاداري الذي ساد الامبراطورية الرومانية. ففي الأحياء والمجتمعات المحلية التي تضمها المدن قامت الابرشيات وعلى رأسها القساوسة الذين تعينهم الكنيسة، وفي المدن

(2) عبد الله عبد الدايم : **التربية عبر العصور من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، ص 13 — 24، سهام محمود العراقي : **تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي**، ص 15 — 26.

قامت الكنائس وفي الأقاليم قامت الكتدرائيات التي تشرف على كنائس المدن فيها، كما قامت البطريكيات لتشرف كل منها على مجموعة من الكاتدرائيات في بعض الأقاليم. وعلى رأس هذا التنظيم كانت الكنيسة المركزية في روما وعلى رأسها البابوات الذين تمتعوا بالسلطة الروحية والذين لعبوا دورا هاما وخطيرا في الشؤون السياسية والاقتصادية والروحية والدينية في أوربا في الامبراطورية الرومانية وفي العصور الوسطى بعد ذلك.

وقد دخلت الكنيسة بمؤسساتها المختلفة ميدان التربية والتعليم وظهر سلطانها القوي على كل مؤسساته بما ارتبط بذلك من صكوك الغفران ومحاكات التفتيش ومحاربة للفكر اليوناني والروماني.

بدأت الكنيسة بمدارس « العماد » التي تقدم للأطفال مبادىء العقيدة ومراسيمها وتعاليمها الخلقية. ثم بمدارس الحوار الديني التي تهدف إلى تدريب أوسع في تعاليم الكنيسة، وكانت تلك المدارس تستعمل الحوار في دراستها لحماية المسيحية والدفاع عنها ضد الفلسفة والفكر الاغريقي والمثل الأخلاقية الاغريقية. كما ظهرت إلى جانب هذه المدارس مدارس تسمى بالمدارس الكاتدرائية التي اكتسبت أهمية ونفوذا في القرون الوسطى لمحاولتها التوفيق بين مسائل العقيدة والدين ومسائل العقل والمنطق. كذلك برزت أديرة الرهبان والراهبات بأنظمتها المختلفة التي تستهدف اخضاع الشهوات الجسمية والوجدانية والانسانية حتى يستطيع الفرد — راهبا أو راهبة — أن يتفرغ لمهام الحياة الروحية الراقية. وقد تركزت التربية في تلك الاديرة حول المثل العليا التالية : الطهر بمعنى القضاء على العلاقات العائلية من زواج وحب الأم والأب والطفل والأخت لتحل محلها الروابط الدينية عن طريق الحياة الديرية وقوانينها وعن طريق ميول روحية تحققت بالحياة الانعزالية والاستمرار في التعبد والفقر أو المسكنة وذلك بالتخلي عن جميع الميول المادية في هذا العالم، والطاعة المطلقة والتامة والسريعة دون تباطؤ أو ملل لرئيس الدير حتى في تنفيذ تلك الأمور التي تبدو مستحيلة وفوق طاقته مؤمنا فيها بتعضيد المسيح له. وبذلك كانت الكنيسة تسيطر بالفعل على كل أنواع المعارف سواء كان ذلك تعليم الرهبان أو التعليم المدرسي أو حتى تعليم الفرسان، إذ كان « الفارس » لا يصبح « فارسا » إلا بعد أن يقوم بطقوس دينية للتطهر، ويبارك سيفه على يد القسيس، ثم يقسم في حفل كنيسي على الدفاع عن الكنيسة والنساء والفقراء.

وهكذا اقتصر مدلول التربية في العصور الوسطى المسيحية على تعليم القلة التي تمثل الطبقة الاستقراطية من أمراء وفرسان ورجال دين. أما سواد الناس من أقنان الأرض ومن على شاكلتهم فقد بقيت تربيتهم على نحو ما كانت عليه منذ آلاف السنين، في الحياة وبواسطة الحياة [3].

---

(3) سعد مرسي : **تطور الفكر التربوي** ، ص 193 — 203، سهام محمود العراقي : **تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي**، ص 92 — 110.

الوحدة الثانية

3. مفهوم التربية في العصور الاسلامية

يمثل ظهور الاسلام في الجزيرة العربية عام 610 م حدثا تربويا مهما في حياة البشرية إذ نقل التربية من ميدان الارستقراطية الحاكمة أو رجال الدين كما حدث في العصور القديمة والوسطى، لتصبح التربية في العصر الاسلامي تربية عامة يقبل عليها عامة الناس. كذلك فإن تربية العصور الاسلامية لم تقتصر على الجانب العقلي أو الديني بل كانت تربية متكاملة تهتم بالانسان من جميع نواحيه. ولن نستطيع أن نفهم هذا الحدث التربوي إلا إذا درسنا المبادىء الاسلامية التي جاء بها القرآن الكريم وأكدها الرسول ﷺ وتابع تطبيقها بنفسه وطبقها الخلفاء الراشدون ومن بعده لنشر العلم والتعليم في المجتمع الاسلامي.

والدارس لكتب التراث التربوي الاسلامي — وهي كثيرة * — يجد أبوابا مخصصة للعلم وذكر فضائله والحث عليه وبيان ضرورة طلبه من ناحية، ونشره بين الناس من ناحية أخرى. يقول الله تعالى في فضل العلم « يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا العِلْمَ دَرَجَاتٍ » (المجادلة آية : 11) وقال تعالى « قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لاَ يَعْلَمُونَ » (الزمر آية : 9). ويقول رسول الله ﷺ « العلماء ورثة الأنبياء ». ويقول ﷺ « يوزن يوم القيامة مداد العلماء بدم الشهداء ». ولا تكتفي تعاليم الاسلام بالتأكيد على أهمية العلم والتعليم ولكنها تحث الناس حثا على طلب المعرفة. يقول تعالى « فاسْئَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ » (الأنبياء آية : 7) ويقول ﷺ « من سلك طريقا يطلب فيه علما سلك الله به طريقاً إلى الجنة » وقال ﷺ « ان الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضاء بما يصنع » وقال ﷺ « طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » إلى غير ذلك من الآيات العديدة والأحاديث النبوية التي تظهر فضيلة التعلم والتي تدفع المسلمين دفعا إلى طلب العلم والتزود به.

وحتى يندفع المسلمون إلى التعلم فلابد لهم ممن يتولى أمر تعليمهم ويقدم لهم العلم إذا أرادوا وسعوا إليه ومن هنا دعا الاسلام إلى ضرورة نشر العلم وعدم كتمانه وضرورة أن يبذل كل عالم ما لديه من علم للآخرين. ويقول تعالى : « فَلَوْلاَ نَفَرَ مِنْ كُلِّ فِرْقَةٍ مِنْهُمْ طَائِفَةٌ لِيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنْذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ » (أي يتعلموا ويعلموا قومهم) — (التوبة آية : 122) وقوله تعالى « وَإِذْ أَخَذَ اللَّهُ مِيثَاقَ الَّذِينَ أُوتُوا الكِتَابَ لَتُبَيِّنُنَّهُ لِلنَّاسِ وَلاَ تَكْتُمُونَهُ » (آل عمران، آية 187). وفي هذا ايجاب للتعليم وعدم كتم العلم. وقال النبي ﷺ « من علم علما فكتمه ألجم يوم القيامة بلجام من نار ». وقال ﷺ : لا حسد إلا

---

* ينصح الطالب بالرجوع إلى محمد ناصر : **الفكر التربوي العربي الاسلامي**، لاشتماله على مختارات. من هذا التراث التربوي مع التعريف بأهم أعلامه وكذلك ملحق هذا الكتاب الذي يشتمل على أهم الدراسات التي كتبت حول التربية الاسلامية.

في اثنين : رجل أتاه الله مالا فسلطه على هلكته في الحق ورجل أتاه الله عز وجل حكمة فهو يقضي بها ويعلمها ». ولا شك أن مثل هذه الآيات والأحاديث قد استقرت في الحس الاسلامي وتربى عليها المجتمع منذ صدور الاسلام. لذلك وجدنا الرسول ﷺ منذ بدايات الدعوة الأولى يمارس التعليم ويدعو الناس إلى العلم رجالا ونساء، سواء في دار الأرقم بمكة أو في مسجده بالمدينة، وما أن يبايع وفد المدينة رسول الله ﷺ وسلم بيعة العقبة الأولى على الاسلام حتى يرسل معهم مصعب بن عمير ويأمره أن يقرئهم القرآن ويعلمهم الاسلام ويفقههم في الدين وكان يسمى المقرىء بالمدينة. ولا تمضي مدة طويلة حتى تبرز أسماء وقيادات تربوية من الرجال والنساء أمثال أبي بن كعب وزيد بن ثابت وأبو زيد ومعاذ وأبو الدرداء وسعد بن عبادة وأبو عبيدة الجراح وأسيد بن حضير وأم ورقة بنت عبد الله بن الحارث الأنصاري، وعائشة أم المؤمنين وغيرهم كثيرون وكثيرات. ثم يظهر « اخوان الصفة ». فيعكفون في مسجد رسول الله بالمدينة ويتفرغون لطلب العلم والجهاد في سبيل الله نظير أن يوفر لهم رسول الله ﷺ حاجاتهم الأولية وأهل الصفة أضياف الاسلام لا يأوون إلى أهل ولا مال ولا على أحد، إذا أتته (رسول الله ﷺ) الصدقة بعث بها إليهم ولم يتناول منها شيئا وإذا أتته هدية أرسل اليهم وأصاب منها وأشركهم فيها. ولقد بدأ عدد « أهل الصفة » قليلا في البداية ثم ظلوا يتزايدون فيما بعد حتى وصلوا إلى أربعمائة في بعض الروايات. ولعل « أهل الصفة » هم النواة الأولى لفكرة « المدرسة الاسلامية » فيما بعد التي يتفرغ فيها الطلاب والمعلمون لطلب العلم والتعليم نظير أجور أو أرزاق كانوا ينالونها من الأوقاف، مع فارق أساسي هو أن « أهل الصفة » قد جمعوا بين العلم والجهاد بينما اقتصر أهل المدارس على طلب العلم فقط، كذلك فإن أرزاق « أهل الصفة » لم تكن منتظمة بعكس أرزاق أهل المدارس فقد كانت منتظمة عن طريق الأوقاف الثابتة الدخل والمنصرف.

لقد كان رسول الله ﷺ حريصا على تنفيذ تعاليم الاسلام بنشر العلم والتعليم في المجتمع الاسلامي، فقد مارس التعليم بنفسه ثم ظهرت بجواره جماعة « أهل الصفة » ومجموعات أخرى من الصحابة كان يستطيع أن يعتمد عليهم في هذا الشأن : فقد دفع على سبيل المثال وردان جد الفرات بن يزيد بن وردان إلى ابان بن سعيد بن العاص ليعلمه القرآن، ودفع أبا ثعلبة إلى عبيدة بن الجراح لكي يعلمه وهكذا. وفي غزوة بدر عندما وجد بين الأسرى من يجيد الكتابة جعل فدية كل منهم أن يعلم عشرة من المبسلمين الكتابة. ولم يحرص الرسول ﷺ على تعليم الرجال بل خصص أوقاتا محددة لتعليم النساء، وطلب من الشفاء أم سليمان ابن أبي حتمة أن تعلم زوجته حفصة الكتابة. ويصور لنا ابن حزم ما وصل إليه المجتمع الاسلامي من توسع وانتشار للتعليم بقوله « مات رسول الله ﷺ، والاسلام قد انتشر وظهر في جميع جزيرة العرب من منقطع البحر المعروف ببحر القلزم مارا إلى سواحل اليمن كلها إلى بحر فارس إلى منقطعه مارا إلى الفرات ثم على ضفة الفرات إلى منقطع الشام إلى بحر القلزم. وفي هذه الجزيرة من المدن والقرى ما لا يعرف عدده إلا الله، كاليمن والبحرين وعمان ونجد وجبلي طيء وربيعة وقضاعة والطائف ومكة كلهم قد أسلم وبنوا المساجد ليس فيها مدينة ولا قرية ولا حلة لأعراب إلا وقد قرىء فيها القرآن في الصلوات وعلمه

الصبيان والرجال والنساء وكتب » (4). وتأمل قوله : « ليس فيها مدينة ولا قرية ولا حلة لأعراب إلا وقد قرىء فيها القرآن في الصلوات وعلمه الصبيان والرجال والنساء، وكتب » ليتضح لك كيف أن الحركة التعليمية في عصر الرسول ﷺ قد امتدت إلى المدن والقرى والحلل، وكيف أن القرآن قد درس قراءة وكتابة للصبيان والرجال والنساء.

ولقد استمرت تلك الحركة التعليمية والتربوية في عصر الخلفاء الراشدين فابن حزم يقول : « ثم مات أبو بكر وولي عمر ففتحت بلاد الفرس طولا وعرضا وفتحت الشام كلها والجزيرة ومصر كلها، ولم يبق بلد إلا وبنيت فيه المساجد ونسخت فيه المصاحف وقرأ الأئمة القرآن وعلمه الصبيان في المكاتب شرقا وغربا » (5). ونلاحظ أن تلك الحركة التعليمية والتربوية قد اعتمدت على « الروح الاسلامية » العامة التي تدفع المسلم إلى طلب العلم وتحثه على ذلك من المهد إلى اللحد، واعتمدت على « الروح الاسلامية الجماعية » التي تحث الأفراد على التعاون فيما بينهم للقيام بالخدمات العامة ومنها التعليم. ولقد ترتب على ذلك أن تعددت الأوقاف الاسلامية المخصصة لأغراض العلم والتعليم وازدادت مواردها بازدهار الحياة الثقافية والاقتصادية والسياسية للعالم الاسلامي حتى شملت تلك الأوقاف والمحبوسات : الدكاكين والبيوت والأرض والمستشفيات الخ...، واستطاعت تلك الموارد المالية الوفيرة أن تقدم الخدمات المتعددة للعلماء والطلاب مثل أمور الطعام والشراب وأمور الاقامة والسكن وأمور العلاج والرعاية الطبية الشاملة وأمور اللباس وأمور المواصلات (توفير دابة للعالم) والخدمات المكتبية وغيرها. كذلك ترتب على أن التربية في الاسلام كانت عملا شعبيا يقوم على الأوقاف. ان مؤسسات التربية الاسلامية لم تأخذ شكلا واحدا جامدا ــ شكل المدرسة أو الدير في العصور السابقة ــ بل تعددت أشكالها بتعدد الأهداف الشعبية المرجوة من كل مؤسسة تعليمية. فهناك « الكتاب » لتحفيظ القرآن ومعرفة أساسيات الدين الاسلامي، وهناك المسجد الجامع لدراسات أكثر تعددا وعمقا وهناك المدرسة أو الكلية وهي دراسة أكثر تخصصا وتحديدا وتتطلب تفرغا كاملا وإقامة داخلية في المدرسة، وهناك « البيمارستانات » لتلقي العلوم الطبية « والمراصد » لتلقي علوم الفلك إلى غير ذلك من المؤسسات التربوية العديدة التي أفرزتها الحاجات الجماهيرية ودعمتها ماليا عن طريق الأوقاف المتعددة، ورعتها الحكومات الاسلامية عن طريق الدعم المادي والاعتراف المعنوي. وإذا كانت الدولة الاسلامية لم تضع النظم التعليمية المحددة ولم تتحكم في ادارة التعليم وطابع الدراسة ومناهجها في الغالب وتركت ذلك ليكون شأنا من شؤون الأفراد إلا أن ذلك لم يمنعها من تشجيع التعليم بصفة عامة والعمل على تيسيره وتسهيله. فقد كانت تمده فعلا بالمساعدة والتوجيه القوي الشامل عن طريق تقديم مكافآت للعلماء، وتفريغ بعضهم لتثقيف الجماهير في المساجد وفتح مؤسسات تربوية لغير القادرين على التعليم (مكاتب الفقراء والأيتام) وتقديم تسهيلات علمية (المكتبات) وانشاء مؤسسات متخصصة بفروع معينة من العلوم والمعارف

---

(4) ابن حزم : **الفصل في الملل والأهواء والنحل**، طبعة عبد الرحمٰن خليفة، 1347 هـ، القاهرة، ج 1، ص 66.

(5) نفس المرجع، ص 67.

(مثل المدارس والبيمارستانات والمراصد) إلى غير ذلك من ضروب تشجيع العلم وتيسيره وتسهيله والتي مارسها الخلفاء والحكام المسلمون عبر العصور.

كذلك ترتب على أن التربية الاسلامية كانت شعبية النشأة، بأن انتشرت مؤسساتها انتشارا كبيرا، ولم تكن حكرا على أبناء المدينة دون أبناء القرية، إذ لا نجد مدينة أو قرية إلا وفيها لون من ألوان التعليم يتناسب وحاجات أفرادها يوفره أهل « جماعة القرية » كما يقول الفقهاء. ويكفي أن ننقل هنا ما ذكره أحد الباحثين من أنه حتى في قمة عصور الضعف والركود ــ القرن الثامن عشر الميلادي ــ فإن بلدا إسلاميا كمصر لم توجد بها قرية واحدة إلا وبها مؤسسة تعليمية على الأقل لتعليم الأطفال (كتّاب). هذا بجوار العدد الضخم من المساجد الجامعة الموجودة في أكثر المدن المصرية كأسيوط ودمياط ودسوق والفيوم وجرجا وقليوب وقنا وقوص وغيرها، حيث يقدم لون آخر من ألوان التعليم الأعلى المتخصص [6]. لقد برز الجامع الأزهر في مصر، والمدرسة النظامية في بغداد، والمدرسة النظامية في نيسابور، وجامع الزيتونة في تونس، وجامع القرويين في المغرب، وجامع قرطبة في الأندلس وغيرها من معاهد العلم في الهند وباكستان وبانغلاديش وماليزيا وجنوب افريقيا وغيرها من البلاد الاسلامية. وأيضا فإن التربية الاسلامية لم تقتصر على الذكور دون الاناث، بل كانت مطلبا عاما للذكور والاناث معا كل وفق ظروفه وقدراته وحاجاته الخاصة. وكما برز علماء وأدباء وشعراء وفقهاء من الرجال فقد ظهرت أيضا أسماء عالمات وأديبات وشاعرات وفقيهات من النساء في عصور الازدهار الاسلامي.

وأخيرا فإذا كانت التربية في العصور القديمة والوسطى المسيحية قد قصد بها الجانب العقلي، أو الجانب الروحي التهذيبي فإن التربية الاسلامية قد اهتمت بالنمو المتكامل للفرد. اهتمت به جسما عندما أكدت له أفضلية قوة الجسم وصحة البدن بمثل قوله تعالى : « مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ ». (الفتح آية 29) وقوله : « إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي العِلْمِ وَالجِسْمِ » (البقرة آية 247) وقوله : « يَا أَبَتِ اسْتَأْجِرْهُ إِنَّ خَيْرَ مَنِ اسْتَأْجَرْتَ القَوِيُّ الأَمِينُ » (القصص آية 26) ويقول ﷺ « المؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف » ويقول أيضا : « علّموا أولادكم الرماية ومروهم فليثبوا على الخيل وثبا » واهتمت التربية الأسلامية بالنمو العقلي عندما دعت المسلمين إلى العلم والتعلم على نحو ما ذكرنا. واهتمت بالتربية الاجتماعية عملا بقوله تعالى : « وَتَعَاوَنُوا عَلَى البِرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُوا عَلَى الاثْمِ وَالعُدْوَانِ » (المائدة، آية : 2) وقوله تعالى في تصوير المجتمع الفاسد « كَانُوا لاَ يَتَنَاهَوْنَ عَنْ مُنْكَرٍ فَعَلُوهُ » (المائدة، آية 79) إلى غير ذلك من التوجيهات الاجتماعية الاسلامية. واهتمت بالتربية العملية والمهنية لقوله تعالى : « فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلاَةُ فَانْتَشِرُوا فِي الأَرْضِ » (الجمعة، آية : 10) وقوله ﷺ : « ما أكل أحد طعاما قط خيرا من أن يأكل من عمل يده ». وأن نبي الله داود كان يأكل من عمل يده.

(6) J. H. Dunne : **An Introduction To The History of Education In Modern Egypt**, Frank Cass, London, 1968, pp. 19 - 23.

واهتمت بالتربية الجمالية لقوله تعالى « قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ » (الأعراف، الآية : 32) ولقوله ﷺ « أحسنوا رداءكم، وأصلحوا ركابكم، حتى تكونوا شامة في الناس » وبذلك تكون التربية الاسلامية بالفعل في عصور ازدهارها تربية متكاملة : تربية متكاملة بمعنى أنها تربية للجميع وليست قاصرة على طبقة أو جنس أو موقع جغرافي، وتربية متكاملة بمعنى أنها تعنى بالنمو الشامل للفرد جسميا وعقليا وروحيا وخلقيا ونفسيا واجتماعيا (7).

الوحدة الثالثة

4. مفهوم التربية في العصور الحديثة

شهدت أوربا في عصور النهضة ثم العصور الحديثة تحولات سياسية واقتصادية وثقافية فرضت نفسها على مفهوم التربية ومدلولها في العصر الحديث. فمن الناحية الاقتصادية اختفى الاقطاع ولم يعد الانتاج الزراعي هو محور الاقتصاد بل ظهرت مجالات جديدة للنشاط الاقتصادي من أهمها التجارة والصناعة والخدمات العامة. وقد أدى الاشتغال بهذه الميادين الجديدة إلى أهمية رأس المال في العصر الحديث باعتباره محور النشاط الاقتصادي، ونتج عن ذلك النظام الاقتصادي المعروف بالنظام الرأسمالي الذي يقوم على ترك الحرية لرأس المال في الاستثمار وفيما يؤدي إليه من عائد وأرباح. كذلك ظهر النظام الاشتراكي كنظام لسيطرة المجتمع على رأس المال كأداة من أدوات الانتاج. وأدى النظام الرأسمالي إلى ظهور طبقات جديدة من أهمها : الطبقة الرأسمالية من كبار رجال الأعمال في التجارة ومن أصحاب المصانع. كذلك ظهرت طبقة العمال الصناعيين وطبقة الموظفين (الطبقة الوسطى). وأدى ظهور النظام الشيوعي أو الاشتراكي إلى سيطرة الطبقة العاملة وضرورة اعدادها وتربيتها للمجتمع الاشتراكي الجديد. وقد أدى هذا التطور الاقتصادي إلى أن تهتم التربية في الدول الرأسمالية والاشتراكية معا بتوفير القوى البشرية القادرة على العمل والانتاج في مختلف جوانب النشاط الاقتصادي، أي أن النشاط الاقتصادي أصبح من مضمون التربية بعد أن كان الاشتغال بالانتاج ومهاراته خارجا تماما عن نطاق المؤسسات التربوية والتعليمية سواء في العصور الوسطى أو العصور القديمة.

ومن الناحية السياسية شهدت أوربا ظهور الدولة القومية، وبعد أن كان الولاء قاصرا في العصور الوسطى على الولاء الديني للكنيسة الكاثوليكية أو الولاء الزمني للامبراطور أو الولاء المحلي للأمير الاقطاعي، ظهرت تجمعات جديدة تقوم على مفهوم السيادة القومية على نطاق من الأرض تحدده اعتبارات الثقافة القومية. ففرنسا وانجلترا واسبانيا وروسيا على سبيل

---

(7) هذه الوحدة مأخوذة من : عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب : **بحوث في التربية الاسلامية**، ص 7 — 26، ص 69 — 98. ونظرا لأهمية التربية الاسلامية وقلة الاشارة إليها في كتب التربية، فقد أضيف ملحق بأسماء أهم الدراسات التي تناولت التربية الاسلامية في نهاية هذا الكتاب.

المثال أصبحت دولا قومية، لكل دولة لغتها وأحيانا كنيستها القومية، ويوحد بين أفراد الدولة الواحدة أصول تاريخية مشتركة، ولغة قومية مشتركة، وعادات وتقاليد مشتركة ومصالح اقتصادية مشتركة وحياة دستورية أو سياسية مشتركة. وأصبحت من الأمور الهامة للتربية أن تحافظ على هذا التراث الثقافي القومي وأن تربي الأفراد على الولاء له.

كذلك شهدت أوربا تحولا أساسيا من الناحية الفكرية تمثل في الانتقال من المعرفة التي تقوم على أساس المنطق الشكلي الذي يستمد قضاياه من مصادر السلطة الدينية أو الزمنية عن طريق القياس إلى نوع جديد من المعرفة والفكر هو الذي عرف « بالمنهج التجريبي » الذي نقله الغرب عن المسلمين. وقد كان روجر بيكون (1214 — 1292) أول حامل للدعوة إليه في أوربا ثم قدر لهذا المنهج أن ينتصر بجهود فرنسيس بيكون بعد ثلاثمائة عام (1561 — 1626) وبهذا المنهج دخلت أوربا عصر النهضة. ويعتمد هذا المنهج على دراسة الواقع، وعلى المعرفة الحسية وعلى التجريب مما أدى إلى قيام تفسيرات جديدة للحياة ومظاهرها المادية والاجتماعية ومما أدى إلى ظهور تطبيقات لهذه القوانين العلمية التي عرفت بالاختراعات والتطبيقات التكنولوجية في جميع مجالات الزراعة والصناعة وميادين السلم والحرب. وأدى ذلك إلى اهتمام المسؤولين بالبحث العلمي وازدياد عدد العلماء والباحثين حتى أن أكثر من تسعين في المائة من العلماء المخترعين الذين ظهروا في تاريخ البشرية كلها يعيشون في عصرنا الحديث. كذلك ظهرت كثير من أنواع التخصص، وأنواع مختلفة من التعليم : زراعي، وصناعي، وتجاري، ونسوي. وكلما تعقدت ثقافة العصر كلما اشتدت الحاجة إلى مفهوم أكثر اتساعا للتربية بحيث تشمل التربية الاجتماعية والتربية العلمية والتربية التقنية والتربية اليدوية والتربية السياسية والتربية الدولية إلى غير ذلك من الغايات التي يتحدث عنها رجال التربية في عصرنا الحديث. وبجوار المؤسسات التعليمية التقليدية ظهرت مؤسسات جديدة لتشاركها دورها مثل : مؤسسات تعليم الكبار، ومؤسسات التدريب المهني، والمؤسسات السياسية ودور الاعلام الخ...

ويتوسع علماء التربية المعاصرون في مفهوم التربية بحيث لم يعد المقصود بها عمل « المؤسسات التعليمية » المنظمة فقط بل أصبح المجتمع كله مؤسسة تربوية وأصبحت التربية عملية مستمرة مدى الحياة. ذلك أن انسان العصر الحديث لابد أن يحيا تطورات العصر، يشارك فيها ويسعى لتثقيف ذاته اجتماعيا وعلميا وتقنيا وسياسيا ودوليا. ويشهد عالمنا المعاصر ثورة حقيقية في تكنولوجيا التربية باستخدام وسائل الاعلام الجماهيري من اذاعة وتلفزيون ونشرات ومحاضرات والتعليم بمساعدة الحاسب الالكتروني (التعليم للمبرمج مثلا) إلى غير ذلك من وسائل الضبط الآلي : السبرنطيقا واستخدام العقول الآلية وباستخدام تلك الوسائل الحديثة في التربية، ستصبح التربية عملية أكثر استمرارا وأقل تكلفة وأكثر متعة. (8)

---

(8) هذه الوحدة مقتبسة من : عبد الرحمٰن عبد الرحمٰن النقيب : **محاضرات في تاريخ التربية وتاريخ التعليم**، العام الجامعي : 1983/82، دار الوفاء، المنصورة، 1983، ص 117 — 132، محمد فاضل الجمالي : **تربية الانسان الجديد**، ص 148 — 190.

المفردات والمصطلحات

- أقنان الأرض : العبيد الذين كانوا يسخرون في زراعة الأرض، و لم تكن لهم أية حقوق لدى أسيادهم.
- أهل الصفة : مجموعة من الصحابة لازموا المسجد النبوي بالمدينة متفرغين للعلم والجهاد نظير أن يمدهم رسول الله ﷺ بما يقيم أودهم.
- التراث التربوي الاسلامي : هو مجموعة المخطوطات الاسلامية التي تضم تراثنا التربوي، الذي كتبه المسلمون في عصور الازدهار الثقافي.
- التربية : هي عملية تنمية الكائن البشري للوصول به إلى أقصى كمال ممكن جسميا وعقليا وروحيا واجتماعيا.
- التعليم الأعلى المتخصص : هو التعليم الذي كان يحصله الطالب المسلم بعد مرحلة الكتاب أو ما يوازيها من تعليم أولي، بقصد التخصص في فرع أو أكثر من فروع المعرفة الاسلامية كاللغة أو الفقه أو الطب وغيرها.
- الكتاتيب : مفردها كُتَّاب : وهي المكان الذي يجتمع فيه أطفال المسلمين لحفظ القرآن الكريم قراءة وكتابة، وتلقي مبادىء الدين الاسلامي. وتستخدم أيضا كلمة « المكاتب » ومفردها مكتب لنفس المعنى.
- المعنى اللغوي : هو معنى الكلمة في كتب اللغة ومعاجمها، والمعنى الاصطلاحي هو معناها في كتب أهل الاختصاص.
- المسجد الجامع : هو المسجد الكبير الذي تقام به صلاة الجمعة في كل مدينة إسلامية، وكانت حلقات العلم المتخصصة تعقد في تلك المساجد.
- الولاء القومي : شعور الفرد بالانتماء إلى أمة واحدة ذات أصول تاريخية ولغة وعادات وتقاليد ومصالح مشتركة.

النشاط التقويمي

1. حاول الرجوع إلى أحد المعاجم العربية الموجودة بالمكتبة واستخرج منه المعنى اللغوي للتربية. قارن ذلك بالمعنى الذي قدم لك هنا. وبعد قراءة القسم الأول كله، حاول أن تدرك أوجه الاختلاف بين المعنى اللغوي للتربية والمعنى الاصطلاحي المعاصر لها.

2. ضع علامة(✓) أمام العبارات الصحيحة وعلامة (X) أمام العبارات الخاطئة فيما يأتي :
   - كانت التربية في العصور القديمة، تربية موحدة لجميع أفراد الدولة.
   - كانت التربية العملية في العصور القديمة تتم في مجالات الحياة نفسها.
   - اقتصر التعليم النظامي في العصور الوسطى على تعاليم الفارس والراهب.
   - كانت التربية في العصور الاسلامية تربية للصفوة الاجتماعية.

3. ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين مفهوم التربية في العصر الاسلامي ومفهومها في العصر الحديث ؟

4. حلل التربية في بلدك موضحا هل ينطبق عليها مفهوم التربية بالمعنى الواسع أو بالمعنى الضيق أو الجزئي ؟

5. من خلال قراءتك لهذا الفصل حاول أن تفرق بين المصطلحات التالية : التربية، التعليم، التدريب.

قراءات اضافية

1. إيدجار فور وآخرون : **تعلم لتكون** ، ترجمة حنفي بن عيسى، اليونسكو، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1976.
2. سعد مرسي أحمد : **تطور الفكر التربوي**، عالم الكتب، القاهرة، 1970.
3. سهام محمود العراقي : **تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي**، مكتبة المعارف الحديثة، الاسكندرية، مصر، 1984.
4. عبد الرحمٰن عبد الرحمٰن النقيب : **الاعداد التربوي والمهني للطبيب عند المسلمين**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1984.
5. عبد الرحمٰن عبد الرحمٰن النقيب : **بحوث في التربية الاسلامية**، (جزءان) دار الفكر العربي، القاهرة، 1983.
6. عبد الله عبد الدائم : **التربية عبر العصور من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين**، دار العلم للملايين، بيروت، 1984.
7. محمد فاضل الجمالي : **تربية الانسان الجديد**، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، 1967.
8. محمد منير مرسي، **أصول التربية**، عالم الكتب، القاهرة، 1976.
9. محمد ناصر : **الفكر التربوي العربي الاسلامي**، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977.
10. مونرو : **المرجع في تاريخ التربية**، ترجمة صالح عبد العزيز، مكتبة النهضة العربية، 1949.
11. وهيب سمعان : **الثقافة والتربية في العصور القديمة**، دار المعارف بمصر، 1961.
12. وهيب سمعان : **الثقافة والتربية في العصور الوسطى**، دار المعارف بمصر، 1963.

الفصل الثاني

دور التربية وأهميتها

الوحدة الأولى

تطور أهمية التربية في مجتمعنا المعاصر وأسباب هذا التطور ومؤشراته.

تحتل التربية في عصرنا الحديث أهمية بالغة يعترف بها رجال السياسة والاقتصاد ورجال الاجتماع ورجال الدين والفكر. ولعله من المفيد أن نحلل بعض العوامل التي ساعدت على تطور أهمية التربية في عصرنا الحديث.

أولا : التربية كأداة للتحرر القومي :

ظهرت حركة الاستعمار الأوربي مرتبطة بقوة بعض الدول الأوربية في ميدان التجارة والصناعة ورغبة الطبقات البرجوازية في زيادة أرباحها واستثماراتها مما أدى الى البحث عن بلاد جديدة هي المستعمرات سواء لتصريف المنتجات أو للحصول على المواد الخام. وعندما سقطت كثير من دول آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية في يد الاستعمار الأوربي، استخدم هذا الاستعمار التربية من أجل فرض لغته وثقافته والولاء له. ولذلك عندما عمت تلك الأقطار حركات تدعو الى التحرر من الاستعمار وتحاول الوصول الى كيان سياسي مستقل، أدركت تلك الحركات التحررية أهمية التربية في خلق أجيال جديدة يكون ولاؤها للوطن ولغته وثقافته. ولقد اشتدت حركة التحرر القومي منذ أوائل القرن العشرين ووصلت الى ذروة مكافحتها للتيار الاستعماري منذ نهاية الحرب العالمية الثانية وأدت الى تحرر كثير من دول آسيا وأفريقيا وأمريكا اللاتينية من الاستعمار العسكري والاقتصادي للدول المستعمرة كانجلترا وايطاليا وفرنسا وهولندا وبلجيكا واسبانيا والبرتغال، وما تزال هذه الحركة مستمرة لدى بعض الشعوب التي ما تزال مستعمرة. وكانت محصلة ذلك أن ازدادت أهمية التربية كأداة للتحرر السياسي والاقتصادي والثقافي، وبث الولاء للوطن وثقافته على مستوى العالم كله.

ثانيا : التطور الاقتصادي في عصرنا الحديث :

رغم أن انتعاش التعليم وازدهاره قد ارتبط على مر العصور بالازدهار الاقتصادي، كذلك كان تدهور الاقتصاد يؤثر على الحالة التعليمية تأثيرا سلبيا، ويمكن أن نلاحظ ذلك مثلا في بلاد الاغريق عندما نشطت اقتصاديا عن طريق التجارة، قابل هذا الانتعاش عصر ذهبي في التربية والتعليم وفي الفكر الاغريقي نفسه، وعندما تدهورت الدولة الرومانية وسقطت في القرن الخامس قبل الميلاد اقترن هذا السقوط بسوء الأحوال الاقتصادية وكاد مشعل التعليم أن ينطفىء في القرون الخامس والسادس وحتى الثامن الميلادية. كذلك فإن التعليم الاسلامي يتأثر من حيث نموه وحجمه وطبيعته بالازدهار الاقتصادي الذي تمتعت به الخلافة الاسلامية طوال عصور الازدهار، وحتى اذا تمزقت دولة الخلافة الى مجموعة من الدويلات، وانشغلت تلك الدويلات بالحروب الداخلية والخارجية مما استنزف اقتصادها وجدنا أن حركة التعليم تنحسر وتنضب موارد الأوقاف، وتزوي الكثير من مؤسسات التعليم الاسلامي، ويسود الاستبداد السياسي والجهل الديني والتأخر الحضاري.

إن الاقتصاد ظل يؤثر في التعليم من حيث نموه وطبيعته وحجمه، إلا أن تطورا آخر قد حدث في علاقة الاقتصاد بالتعليم في عصرنا الحديث. هذا التطور هو أن الاقتصاد نفسه لم يعد اقتصادا بسيطا يمكن أن يتم بدون تعليم كما كان الأمر طوال العصور القديمة والوسطى فالزراعة والرعي والصناعة في تلك العصور كانت سهلة وكان يمكن تعلمها خارج المؤسسات التعليمية. ولعل هذا هو السبب في أن الاقتصاد ظل آلاف السنين على ما هو عليه دون قفزات ثورية. أما في عصرنا الحديث فقد حدثت ثورة اقتصادية كبرى عندما أصبح الاقتصاد قائما على العلم. ولقد أحدثت تطبيقات العلم والتكنولوجيا تطورات هائلة في مجالات الزراعة والصناعة والتجارة. وفرض هذا التطور ضرورة اعداد الفرد في هذا العصر العلمي التكنولوجي اعدادا يختلف الى حد كبير عن اعداده السابق. ويشيع اليوم اعتقاد سائد بين رجال التربية ورجال الاقتصاد في جميع أنحاء العالم أن النمو الاقتصادي المعاصر سواء في « المجتمع الصناعي » أو « مجتمع ما بعد الصناعة » يتطلب أنواعا ومقادير من الموارد البشرية، وهذه الأنواع والمقادير لابد من اعدادها وتربيتها. وحيث أن النمو الاقتصادي هو مطمح كل الشعوب والدول في عصرنا الحديث فقد ازدادت أهمية التربية كأداة لتحقيق هذا النمو.

ثالثا : شيوع روح العدل الاجتماعي والمساواة في الفرص التعليمية :

لقد ظهرت الأفكار التي تنادي بالعدالة الاجتماعية نتيجة لما أحدثته المظالم التي عانت منها الطبقات المحرومة داخل أوطانها. وارتبطت هذه الفكرة في العالم الغربي بالنظريات الاشتراكية بمختلف صورها. سواء أكانت اشتراكية متدرجة مثل الاشتراكية الفابية أو نقابية كاشتراكية حزب العمال البريطاني أو متطرفة كاشتراكية الاحزاب الشيوعية في روسيا أو الصين. بينما ارتبطت هذه الفكرة في « العقل الاسلامي » بمبادىء التعاون والاخاء الاسلامي من خلال كتابات جمال الدين الافغاني ومحمد عبده وحسن البنا، وغيرهم كثيرون في شتى أنحاء العالم الاسلامي. والذي يهمنا هو انعكاس هذه الأفكار على كل ما نادي به من فكر

تربوي حديث يقوم على اعتبار التعليم حقا من حقوق جميع الأفراد بصرف النظر عن الطبقة التي ينتمون اليها. ومن هنا جاءت قضية التعليم الاجباري واطالة مدته كلما سمحت الظروف، وجاءت قضية تكافؤ الفرص التعليمية التي تكون فيها استعدادات التلاميذ واهتماماتهم هي المحددة لنوع التعليم ودرجة مواصلتهم له بعد أن كان الأمر فيما مضى حكرا على طبقة معينة أو فئة معينة من ذوي اليسر الاقتصادي. وبشيوع تلك الروح فتحت مؤسسات التعليم أبوابها لأبناء الشعب على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية على أساس المساواة في الفرص. وبعد أن كانت الغالبية العظمى من أفراد الشعب — ان ذهبوا الى المدرسة أصلا — يذهبون في الغالب لمدارس ابتدائية مغلقة لا تؤدي بهم الى المدارس الثانوية والعالية، اذا بهم جميعا يدخلون « مدرسة مفتوحة » تؤدي بهم الى جميع أنواع التعليم. وبذلك فإن انتشار مبادىء العدل الاجتماعي كانت من أهم أسباب ازدياد أهمية التربية في عصرنا الحديث، سواء من حيث ازدياد الطلب على التربية، أو ظهور مؤسسات مختلفة جديدة أو نظم تربوية متعددة لتلبية الحاجات التربوية المختلفة لتلك الملايين المتزايدة عاما بعد عام.

رابعا : الايمان المتزايد بضرورة التخطيط الاجتماعي والاقتصادي :

يشهد عالمنا المعاصر تفاوتا اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا شديدا بين دوله المختلفة، وخصوصا دول العالم المتقدم وهي تلك الدول التي حققت تقدما هائلا في مجالات الاقتصاد والسياسة والاجتماع كدول أوربا وأمريكا الشمالية والاتحاد السوفيتي واليابان، وتلك الدول المتخلفة في افريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية. ولقد شاع منذ الستينات مصطلح « الدول النامية » للتعبير عن تلك الدول ذات المستوى الأدنى من النمو الاقتصادي والاجتماعي والتي لم تعد بعد من «الدول المتخلفة» وان كانت لم تصل بعد أيضا الى مستوى الدول المتقدمة. وكما أن دول العالم المتقدم تؤمن بأهمية التخطيط الاجتماعي والاقتصادي — بدرجات متفاوتة — لاحداث المزيد من التقدم والنمو فإن الدول المتخلفة والنامية تأخذ بمفهوم « التنمية » بوصفه أداة أو وسيلة يمكنها من خلاله أن تواجه عوامل التخلف. والتنمية كما عرفها السكرتير العام للأمم المتحدة في تقاريره « تشمل النمو والتغيير وتشمل النواحي الاقتصادية والاجتماعية، كما أنها ذات أبعاد كمية وكيفية ». وتلجأ الدول النامية الى التخطيط بشتى تقسيماته كمنهج وأسلوب لتحقيق أهداف التنمية، إذ أن التخطيط بمفهومه العام هو رسم وتحديد المفردات التي ينبغي اتباعها في توجيه النشاط البشري اجتماعيا واقتصاديا لتحقيق نتائج معينة في فترة زمنية محددة. وكلما ازداد ايمان الدول بالتخطيط الاجتماعي والاقتصادي كلما ازدادت أهمية التربية كأداة لتربية أجيال جديدة قادرة على أهداف التنمية الشاملة لبلادها. ولعل من أهم خصائص تلك الاجيال القادرة على النهوض بأوطانها الاستعداد للخبرات الجديدة، وتقبل التجديدات والتغير، والعقل المفتوح والتوجه الديمقراطي والمحافظة على الوقت والمواعيد والتوجه نحو التخطيط والالتزام، والاعتقاد في التقدم والايمان بالعلم والتكنولوجيا الخ، وهذه كلها سمات شخصية تعتبر من صميم عمل المؤسسات التربوية.

خامسا : التربية والسلام العالمي :

شاهد انسان هذا القرن العشرين الحربين العالميتين الأولى والثانية واللتين كانتا نتيجة تنافس الدول الكبرى للحصول على مستعمرات وما قام بينها من صراع في سبيل مزيد من المجال الحيوي سواء في أوربا نفسها أو في مستعمرات آسيا وافريقيا وظاهرة الحرب العالمية لم تكن معروفة في التاريخ القديم أو الوسيط بمعنى أن يتأثر العالم كله بحرب معينة، انما كانت الحروب فيما مضى تؤثر غالبا في الأطراف المتحاربة. ولكن نتيجة لقيام التجارة العالمية وانتشار الصناعة على نطاق واسع وظهور المخترعات الحربية الحديثة من طائرات وصواريخ وأجهزة رادار وقنابل الخ... أصبحت ظاهرة الحرب ظاهرة عالمية. وبعكس الحروب السابقة لم يقتصر الدمار في الحرب العالمية الاولى والثانية على القوات المشاركة في المعارك بل تعداه الى القرى والمدن وهياكل الانتاج المختلفة، واستخدمت في ذلك أفتك أنواع الأسلحة. ومنذ نهاية الحرب العالمية الثانية وحتى اليوم نجد تطورا هائلا في وسائل الدمار حتى تكاد تلك الوسائل أن تقضي على الجنس البشري وحضارته في حالة نشوب حرب عالمية ثالثة. ولقد ولد هذا « الرعب النووي » شعورا قويا لدى الكثير من رجال التربية بضرورة استخدام التربية كأداة عالمية لتنمية روح الاخاء والتفاهم بين الشعوب على أساس الحرية والتعاون والمساواة وعلى أساس روح الانشاء والبناء لا الهدم والتدمير. ومن هنا كانت منظمة اليونسكو العالمية للتربية والثقافة والعلوم، وكانت جهودها العديدة في هذا المجال، مما أعطى للتربية أهمية خاصة في عصرنا الحديث كأداة من أدوات التواصل والسلام العالمي.

ولعل من أبرز دلائل الاهتمام بالتربية في عصرنا الحديث تلك الزيادة الهائلة في الطلب الاجتماعي للتربية على نطاق العالم كله، وازدياد عدد التلاميذ والطلاب المقيدين بالمدارس والمعاهد والكليات. وقد بلغت هذه الزيادة أكثر من 50% في عدد التلاميذ المقيدين بالتعليم الابتدائي في جميع أنحاء العالم، وأكثر من 100% في عدد الطلاب بالتعليمين الثانوي والعالي وذلك في الفترة من 1950 الى 1960 فقط. ولما كانت الدول النامية قد بدأت نموها التعليمي من قاعدة أصغر نسبيا، فإن النسب المئوية للزيادة فيها وعلى الأخص في مرحلة التعليم الابتدائي تزيد كثيرا عن النسب المقابلة لها في الدول المتقدمة. ومع ذلك فإن هذه الدول المتقدمة قد حققت زيادة أكبر نسبيا في التعليمين الثانوي والعالي. ولما كان الطلب الشعبي يزداد باستمرار على التعليم، وكان عدد السكان في العالم يتزايد، والأعداد الكبيرة من التلاميذ التي بدأت تحصل فجأة على فرص التعليم تستمر في طلب المزيد منه حتى تصل الى أعلى درجات السلم التعليمي، فإن الزيادة في معدلات القبول والقيد في المدارس والمعاهد والكليات على مستوى العالم يعتبر أمرا متوقعا في المستقبل.

وقد ترتب على ذلك أيضا أن تضاعفت النفقات على التربية والتعليم في أنحاء العالم. وعلى سبيل المثال فقد بلغت النفقات العمومية المخصصة للتعليم على مستوى العالم عام 1968 حوالي 132 مليارا من الدولارات مقابل54,4 مليارا في عامي 1960 — 1961. ومعنى ذلك أن نسبة الزيادة بلغت ما يقرب من 150 % في ثماني سنوات فقط. وبالتأكيد فإن تلك

النفقات سوف ترتفع أكثر فأكثر لشدة الاقبال على التعليم على نحو ما ذكرنا سابقا من ناحية، ولازدياد تكلفة التعليم بسبب ارتفاع الأسعار من ناحية وما يتطلبه التعليم الحديث من تكلفة أكبر من حيث المباني والأجهزة واعداد المعلم الجيد والمناهج المتطورة وتكنولوجيا التعليم الحديث. والواقع أن نفقات التعليم في العالم كله تتجاوز بكثير النفقات العسكرية على الصعيد العالمي رغم ما يقال كثيرا عن حجم تلك المصروفات العسكرية. ولقد بلغت النفقات العسكرية على الصعيد العالمي 182 مليارا من الدولارات عام 1968بينما بلغت المصروفات على التعليم النظامي 132 مليارا من الدولارات. غير أنه ينبغي أن يضاف الى هذا المبلغ الهائل ما تصرفه الدول في قطاعات أخرى في حقل التربية والتعليم، وأن يضاف اليه كذلك نفقات البرامج التربوية المذاعة بواسطة الاعلام الجماهيري والنفقات التربوية الخصوصية الخ... (1).

من كل ما سبق يتضح لنا كيف زادت أهمية التربية في عصرنا الحديث، والاسباب التي ساعدت على ذلك، مع الاشارة إلى أبرز مؤشرات تلك الأهمية متمثلة في الزيادة الهائلة في معدلات القبول والقيد في المدارس والجامعات والمعاهد، والزيادة المتضاعفة في النفقات على التربية والتعليم على مستوى العالم كله وبنسب متفاوتة من دولة الى أخرى حسب ظروفها السياسية والاقتصادية والاجتماعية الخاصة بها.

الوحدة الثانية

أهمية التربية للمجتمع

1 . « المجتمع » هو أعم الألفاظ التي تطلق على مجموعة من الأفراد يعيشون في بقعة جغرافية محددة ويعملون وينشطون في المجالات المختلفة من أجل تحقيق أهداف ومصالح مشتركة. ولعل الأسرة بمعناها الضيق التي تشمل الأب والأم والأولاد، والأسرة بمعناها الممتد حين تشمل مجموعة الأقارب والنسباء تمثل أول أنواع « التجمع » وأقدمها من ناحية التطور البشري عبر التاريخ، ثم يأتي تجمع القبيلة وهو يقوم أساسا على القرابة وصلات الدم، والعمل من أجل مصالح تلك القبيلة والحفاظ على بنائها واستمرارها وبقاء عاداتها والنظم التي تحكم حياتها. ثم تنتقل البشرية الى نوع آخر من « التجمع » وهو مجتمع « الدولة » الذي يرتضي فيه الأفراد أن يعيشوا معا، ويعملوا معا من خلال نظام من الالتزامات والحقوق، من أجل تحقيق أهداف ومصالح مشتركة. ويعيش عالمنا المعاصر على شكل « دول » قومية، وان كانت هناك دعوات الى إقامة أنواع من التجمع على أساس « الايديولوجية » أو « الدين » أو « العالمية » والمجتمع القومي المعاصر يتكون من عدة مستويات كالأسرة والحي والقرية والمدينة والدولة، ولكل مستوى وظائفه ومسؤولياته وواجباته. كذلك يمارس المجتمع القومي حياته من خلال أنساق فرعية تعرف « بالتنظيمات الاجتماعية » كالأسرة والمصنع والمدرسة والمسجد والحزب السياسي... الخ، ولكل نسق أو تنظيم اجتماعي وظيفة معينة يقوم بها من خلال مركز الأفراد الذين يشملهم هذا النسق، وهو ما يعرف باسم « الدور الاجتماعي ». و« الدور الاجتماعي » عبارة عن مجموعة المناشط المتوقعة من شخص ما، عندما يحتل مركزا اجتماعيا

(1) ايدجار فور : **تعلم لتكون**،ص 53 — 54، ص 87 — 88

معينا داخل هذه التنظيمات. فالمدرسة كتنظيم اجتماعي تتكون من عدة مراكز : التلميذ، المدرس، الناظر، الموظفون، العمال، وكل مركز له دوره الاجتماعي المتوقع منه. والأسرة كتنظيم اجتماعي تتكون من عدة مراكز : مركز الأب ومركز الأم ومركز الابن الأكبر ومركز الطفل الأصغر ومركز الخادم إن وجد. وهكذا.

وطبيعي أنه كلما شارك كل أفراد المجتمع في هذه الأنساق الفرعية، ولم ينسحب أو ينعزل الأفراد عن الاشتراك بفاعلية وكفاءة في تلك التنظيمات، كلما ازدادت قدرة المجتمع على تحقيق المزيد من النمو وتحقيق الذات. كذلك كلما اتضحت متطلبات « الأدوار الاجتماعية » المختلفة وأعد الأفراد إعدادا جيدا لممارستها، كلما أديت هذه الأدوار بكفاءة. وهنا تلعب التربية دورا هاما في إعداد الافراد لممارسة مهام أدوارهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية والدينية بأعلى كفاءة ممكنة.

2 . لكل مجتمع قومي معاصر ثقافته الخاصة به. والثقافة تستعمل بمعان مختلفة : فهي قد تعني مستوى عاليا من الامتياز العقلي أو الفني في شخص أو مجموعة من الأفراد، أي أنها ثقافة المتعلمين تعليما عاليا وليست ثقافة المجتمع كله. أما علماء ثقافة الانسان أو الأنثروبولوجيا وعلماء الاجتماع فهي تعني لديهم معنى أكثر شمولا مثل : « كل ما صنعه أي شعب أو أمة من نظم وحياة اجتماعية وأدوات ومصنوعات وأفكار [2] أو الثقافة هي كل ما صنعته يد الانسان وعقله من أشياء ومن مظاهر في البيئة الاجتماعية [3] أو الثقافة هي وسائل الحياة المختلفة التي توصل اليها الانسان عبر التاريخ السافر منها والمتضمن، العقلي واللاعقلي، التي توجد في وقت معين، والتي تكون وسائل ارشاد وتوجيه سلوك الأفراد الانسانيين في المجتمع. ولاشك أن رجال التربية عندما يقولون أن لكل مجتمع معاصر ثقافته الخاصة فانما يقصدون بذلك ما وصل اليه هذا المجتمع من أفكار ومعتقدات وعادات وتقاليد واتجاهات وقيم وأساليب التفكير والعمل وأنماط السلوك المختلفة التي تميز كل مجتمع عن الآخر» فهناك الثقافة السوفيتية، وهناك الثقافة الأمريكية، والثقافة العربية الاسلامية الخ...

ويقسم رالف لينتون في كتابه « دراسة الانسان » محتوى الثقافة الى : عموميات وهي هذا الجزء من الثقافة الذي يشترك فيه كل أفراد المجتمع كاللغة والدين والعادات والتقاليد الخ... والذي يكون سببا في توحيد المجتمع وتماسكه الاجتماعي، وخصوصيات الثقافة وهي هذا الجزء من الثقافة الذي تشترك فيه مجموعة معينة من أفراد المجتمع، سواء كانت مجموعة مهنية معينة كالأطباء والمحامين والمهندسين والمدرسين الخ... أو ثقافة خاصة بطبقة معينة كالطبقة الراقية أو البرجوازية والطبقة العمالية الخ...، عندما يكون هناك مجتمع طبقي، لكل طبقة عاداتها وتقاليدها وخصوصياتها الثقافية. ثم تأتي متغيرات الثقافة وهي تلك العناصر الجديدة التي تدخل الثقافة نتيجة مكتشفات أو مخترعات جديدة أو اتصال بثقافة أخرى. وبعض هذه المتغيرات يتقبلها المجتمع اذا كانت مفيدة أو غير متعارضة مع عموميات الثقافة

---

(2) محمد الهادي عفيفي : **التربية والتغير الثقافي**، ص 119.
(3) محمد لبيب النجيحي : **الاسس الاجتماعية للتربية**، ص 168.

أو خصوصياتها. والبعض الآخر قد يمثل انحرافا أو تحديا لثقافة المجتمع (العموميات والخصوصيات) فيتصدى لها المجتمع بغرض احتوائها أو تغييرها أو القضاء عليها.

وتسعى المجتمعات من خلال التربية وخصوصا في مرحلة التعليم المشترك الاجباري والالزامي الى نقل عموميات الثقافة لكافة أفراد المجتمع وبذلك يتم توحيد المجتمع ثقافيا ويزداد شعوره بالتجانس الثقافي والتماسك الاجتماعي. كما تسعى المجتمعات من خلال التعليم الثانوي والجامعي الى نقل الخصوصيات الثقافية والمهنية اللازمة لتطور المجتمع في كافة مجالات الانتاج والخدمات بحيث تتطور تلك الخصوصيات باستمرار وتتمشى مع تقدم المجتمع وتطوره التكنولوجي. أما الخصوصيات التي ترجع الى « الطبقات الاجتماعية » فهي في طريقها الى الزوال في المجتمعات المعاصرة والتربية تساعد على ذلك عن طريق أخذها بمبدأ فتح أبواب التعليم لأبناء المجتمع على اختلاف طبقاتهم الاجتماعية على أساس المساواة في الفرص التعليمية. كذلك فإن التربية من خلال الجامعة والدراسات العليا (الماجستير والدكتوراة) تمد المجتمع بالمزيد من الأبحاث والاختراعات والاكتشافات التي تفيد الثقافة وتعمل على تطويرها، وهذه متغيرات ثقافية مفيدة، بجوار أنها (التربية) تعمل على استقرار أو محاربة « المتغيرات الثقافية » على أساس مدى نفعها وانسجامها مع ثقافة المجتمع. وبذلك تحافظ التربية على ثقافة المجتمع من ناحية، وتعمل على رقي هذه الثقافة وتطورها من ناحية أخرى.

3 . يزداد الاهتمام يوما بعد يوم بأهمية « العنصر البشري » في انجاز عملية التقدم وأصبح الحديث يركز الآن على الجانب النوعي في الانسان. فعلى المستوى الاقتصادي ثبت أن « العامل البشري » المدرب من خلال تربية جيدة هو القادر على تحقيق التقدم والرخاء لبلاده، وذلك بتنشيط المؤسسات الصناعية والانتاجية من خلال تطوير المعرفة وأساليب العمل والانتاج بهذه المؤسسات. وهناك كثير من الدراسات العالمية التي أكدت أهمية هذا العائد الاقتصادي للتعليم في عصرنا الحديث. وعلى المستوى الاجتماعي فإن قيام الفرد بواجباته الاجتماعية وقدرته على تحمل المسؤوليات والقيام بالواجبات انما يتوقف على درجة نضجه التربوي ووعيه الثقافي والفكري. وعلى المستوى السياسي فإن المواطن المثقف هو القادر بنجاح على ممارسة حقوقه السياسية في الانتخاب والتصويت أو ابداء الرأي والمشورة. وعلى المستوى العسكري فإن القوات المدربة تدريبا حديثا والتي تتمتع بكفاءة قتالية ومعنوية عالية هي القادرة على حماية الوطن في الداخل والخارج. وبايجاز فإن التربية الجيدة هي المسؤولة الى حد كبير عن هذا الجانب النوعي في الانسان الذي هو سبب تقدم الدول سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وعسكريا وثقافيا الخ.. ومن هنا تأتي أهمية فهم ظواهر جديدة مثل سرقة العقول البشرية وسرقة الأسرار العلمية والصناعية والعسكرية كدليل على مدى ادراك الدول لأهمية التربية الجيدة في التفوق في شتى المجالات، وحرصا على امتلاك ثمار تلك التربية الجيدة حتى بالطرق غير الشرعية في مثل هذه الميادين اذا لزم الأمر.

4 . وأخيرا فإن التربية هي وسيلة المجتمعات لبناء الدولة العصرية، وهي تلك الدولة التي تعيش عصرها على أساس من التقدم العلمي والتكنولوجي ويتمتع فيها الفرد بالحياة الحرة الكريمة ويرفرف على جوانبها أعلام الرفاهية والعدالة الاجتماعية، وتلعب التربية دورا رئيسيا

في احداث كل ذلك. ومن هنا تعتبر التربية بحق المدخل الحقيقي لتقدم الشعوب وتحقيق عزها ورخاءها في كافة المجالات على نحو ما مر بنا (4).

الوحدة الثالثة

أهمية التربية للفرد والأسرة

على الرغم من أنه لا يمكن فصل أهمية التربية للمجتمع عن أهميتها للفرد والأسرة للارتباط العضوي الوثيق بينهما، الا أن هذا الفصل له ما يبرره من جانب المعالجة العلمية، حتى تبرز أهمية التربية في عصرنا الحديث على مستوى الأفراد والأسر. فلقد لعبت الأسرة دورا تربويا مهما في حياة أطفالها في العصور القديمة والوسطى، خصوصا عندما كانت عناصر الثقافة عناصر بسيطة أو محدودة. وعندما كانت الأسرة أسرة ممتدة، لا تقتصر على الوالدين والأطفال وإنما تشمل أيضا الأقارب كالجد والعم والخال الخ.. وكان معنى ذلك أن الطفل ينشأ في « محيط تربوي » غني بخبرات الكبار، وقادر على اشباع الكثير من حاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية. ولكن نظام الأسرة الممتدة يختفي في عصرنا الحديث أو يكاد، ويحل محله نظام « الاسرة الصغيرة » التي تقتصر على الوالدين والأطفال. بل أكثر من ذلك فحتى الوالدان وخصوصا بعد خروج المرأة إلى ميدان العمل، وازدياد مطالب الحياة الاقتصادية، أصبحا مشغولين اكثر من ذي قبل بالعمل من أجل إشباع حاجات الأسرة المادية والترفيهية، وكان معنى ذلك أن الوقت الذي كان يأخذه الطفل من والديه قل الى حد كبير. وشعر كثير من الوالدين بالحاجة الماسة الى أن تقوم المؤسسات التربوية من دور حضانة ومدارس ومعاهد وجامعات بدور كبير في تربية أبنائهم وتقديم الرعاية اللازمة لهم. كذلك فإنه بتعقد الثقافة وازدياد المعارف وظهور أنواع جديدة من التخصصات العلمية والمهنية والحرفية تحتاج الى نوع معين من الاعداد والتدريب، شعر الوالدان أنهما لم يعودا قادرين — حتى ولو كان عندهما الوقت الكافي لذلك — أن يقدما للطفل مثل هذه المعارف والمهارات. ولذلك تخلت الأسرة في عصرنا الحديث عن الكثير من وظائفها تجاه الأبناء، وأصبحت لا تستطيع القيام الا بجزء يسير من مهمتها التربوية، تاركة للمؤسسات التربوية العديدة التي أنشأها المجتمع الكثير من تلك المهمات.

والأسرة عندما تترك أطفالها لهذه المؤسسات التربوية تفعل ذلك ولديها ثقة تكاد أن تكون كاملة، بأن هذه المؤسسات هي أقدر منها على القيام بتلك المهام التربوية. ذلك أن تلك المؤسسات تملك البرامج المخططة والمناسبة، وتملك خبراء التربية من مدرسين ونظار ومفتشين الخ... وتملك التفرغ الكامل لأداء هذا العمل، وتملك الانفراد بالتأثير على الطلاب لعدد كبير من الساعات اليومية طوال الفصل الدراسي. وتتوقع الأسرة أن تمد المؤسسات التربوية أطفالها بكل ما يؤهلهم عقليا وجسديا وقيميا للقيام بدورهم الناجح في الحياة

(4) محمد منير مرسي : **في أصول التربية**، ص 23 —27، عبد الحميد عبد الله سلام : **المدخل في العلوم التربوية**، ص 19 — 34.

المعاصرة. أي أن الأسرة أصبحت تتوقع الكثير من المؤسسات التربوية : فهي تتوقع أن يجد أطفالها لديها الرعاية الصحية، والرعاية العلمية والثقافية، والرعاية الدينية والأخلاقية، والرعاية الفنية والجمالية، والرعاية السياسية والمهنية. وكلما كانت الأسرة أكثر انشغالا عن أبنائها كلما كانت أكثر اعتمادا على « التربية » في كثير من مهامها التربوية. وكذلك كلما كان مستوى طموح الأسرة عاليا وتوقعاتها المستقبلية لأطفالها عالية كلما انتظرت من المؤسسات التربوية دورا تربويا أكبر. كذلك كلما انخفض المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة كلما توقعت أن تقوم المؤسسات التربوية بتعويض طفلها عن هذا العجز الاقتصادي والثقافي. أي أن ظروف العصر قد فرضت أن تزداد أهمية التربية، ومؤسساتها المختلفة بنظر الأسرة.

أهمية التربية للفرد :

يولد الوليد البشري مزودا بخاصتين : العجز البشري والمطاوعة. ونعني بالعجز البشري اعتماده الكامل في اشباع حاجياته على الآخرين، ونعني بالمطاوعة سهولة تأثره بما يحيط به من أشخاص وأفكار. ويظل الطفل كذلك لمدة أعوام طويلة من طفولته، يكون للأسرة دورها الكبير في اشباع حاجاته وتشكيل شخصيته، ثم يذهب الطفل الى المدرسة بمستوياتها التعليمية المختلفة، وهنا يبدأ عمل « المؤسسات التربوية » النظامية. ومن المفروض أن تعمل تلك المؤسسات على امداد الفرد ببيئة تربوية يستطيع فيها أن ينمو نموا سليما متكاملا ، وأن يظهر قدراته وميوله الخاصة، وأن تقدم له المعايير والقيم الاجتماعية على مستوى أعلى مما هو متاح للأسرة، وأن توجهه التوجيه التربوي والمهني المناسب، وتمده بالمهارات والمعارف الخاصة الضرورية لأداء متطلبات مختلف وظائفه كمواطن. فهي تعده مهنيا لأداء وظيفة يشبع بها حاجاته المادية في المستقبل وهي تعده اجتماعيا للقيام بدوره داخل الاسرة، وداخل المؤسسات الاجتماعية المختلفة وهي تعده سياسيا لتفهم حقوقه وواجباته والمشاركة في اتخاذ القرارات الهامة في وطنه وتعده خلقيا ودينيا ليحيا وفق مثله العليا وتعاليم دينه.

وبايجاز فإن التربية من خلال وسائلها المختلفة، تهيء للفرد الوسط التربوي المناسب لتحقيق أقصى امكانات متوفرة له عقليا وجسميا واجتماعيا وخلقيا بصورة متكاملة، وبذلك يكون الفرد أشد قدرة على إشباع حاجاته وتأكيد سعادته ورفاهيته، ومعرفة حقوقه وواجباته تجاه نفسه وتجاه الآخرين (5).

* * *

(5) أحمد عبد الرحمان عيسى : في **أصول التربية وتاريخها**، ص 37 ــ 50. ابراهيم عصمت مطاوع : **أصول التربية**، ص 27 ــ 72.

المفردات والمصطلحات

— التخطيط الاجتماعي والاقتصادي : هو عملية وضع الأهداف وتحديد الخطوات التي ينبغي اتباعها لتحقيق نتائج اجتماعية واقتصادية معينة في فترة زمنية محددة.

— الثقافة : هي كل ما صنعه أي شعب أو أمة من نظم وحياة اجتماعية وأدوات ومصنوعات وأفكار.

— عموميات الثقافة : هي هذا الجزء من الثقافة الذي يشترك فيه كل أفراد المجتمع كاللغة والدين والعادات والتقاليد وغيرها. وعموميات الثقافة هي سبب توحيد المجتمع وتماسكه الاجتماعي.

— خصوصيات الثقافة : هي هذا الجزء من الثقافة الذي يشترك فيه مجموعة معينة من أفراد المجتمع، سواء كانت مجموعة مهنية كالأطباء والمدرسين، أو اجتماعية كالطبقة الشعبية، والطبقة الراقية أو البرجوازية.

— متغيرات الثقافة : هي تلك العناصر الجديدة التي تدخل الثقافة نتيجة مكتشفات أو مخترعات جديدة، أو اقتباس ونقل من ثقافة أخرى.

— الدور الاجتماعي : هو مجموعة المناشط المتوقعة من شخص ما، عندما يحتل مركزا اجتماعيا معينا. فالتلميذ له دور اجتماعي متوقع منه، وكذا المدرس ومدير المدرسة والطبيب وغيرهم.

— مجتمع ما بعد الصناعة : هو المجتمع الذي تتحقق فيه الوفرة في الانتاج والاستهلاك، بسبب احلال « الاوتوماتيك » محل الآلة في مجالات الانتاج المختلفة.

— المساواة في الفرص التعليمية : تعني اتاحة فرص التعليم للجميع كل حسب قدرته واستعداده التعليمي، دون تفرقة على أساس الجنس أو اللون أو العقيدة أو الطبقة الاجتماعية.

النشاط التقويمي

1 . ما هي العوامل التي أدت الى ازدياد أهمية التربية في عصرنا الحديث ؟

2 . حاول أن ترصد تطور حجم التعليم وكيفه في دولتك خلال القرن العشرين — مع ابداء ملحوظاتك على هذا التطور.

3 . حاول أن ترصد تطور حجم ميزانية التعليم في دولتك، وأن تعرف مغزى هذا التطور وأسبابه.

4. ضع علامة (✓) أمام العبارات الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارات الخاطئة مما يأتي:

- استخدم الاستعمار التربية كأداة لنشر الولاء له داخل المستعمرات.
- توافر المواد الخام ورأس المال هما فقط سبب الازدهار الاقتصادي المعاصر
- لم يعرف العالم الاسلامي مبدأ المساواة في الفرص التعليمية الا من خلال احتكاكه بالفكر التربوي الغربي.
- يمكن أن تستخدم التربية كأداة للدعوة الى السلام العالمي.
- التربية هي أداة المجتمع للحفاظ على ثقافته وتطويرها.

5 . أكتب مقالا عن أهمية التربية في دولتك مدعما بالحقائق والأرقام ما أمكن ذلك.

6 . تزداد أهمية التربية بالنسبة للفرد والأسرة في مجتمعنا المعاصر. ناقش هذا الرأي.

قراءات اضافية

1 . ابراهيم عصمت مطاوع : **أصول التربية**، دار المعارف، مصر، 1980.

2 . أحمد عبد الرحمن عيسى : **في أصول التربية وتاريخها**، دار اللواء للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1978.

3 . جون د. هانسون، كولي. س. برمبك : **التربية والتقدم الاجتماعي والاقتصادي للدول النامية**، ترجمة د. لبيب محمد النجيحي، نهضة مصر، مصر، 1976.

4 . حسن صعب : **المقاربة المستقبلية للانماء العربي**، دار العلم للملايين، بيروت، 1979.

5 . عبد الحميد عبد الله سلام :**المدخل في العلوم التربوية**، عالم الكتب، مصر، 1981.

6 . عبد الفتاح جلال وآخرون : **التنمية والتخطيط والتعليم الوظيفي في البلاد العربية**، سرس الليان، مصر، 1972.

7 . فاخر عقل : **معالم التربية ودراسات في التربية العامة والتربية العربية**، دار العلم للملايين، بيروت، 1983.

8 . ف. كومبز : **أزمة التعليم في عالمنا المعاصر**، ترجمة:أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد جابر، النهضة العربية، مصر، 1968.

9 . محمد لبيب النجيحي : **الاسس الاجتماعية للتربية**، الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1976.

10. محمد منير مرسي : **أصول التربية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1984.

11. محمد الهادي عفيفي : **التربية والتغير الثقافي**، الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1975.

الفصل الثالث

القوى والمؤسسات التربوية المختلفة

الوحدة الأولى

التربية النظامية والتربية غير النظامية

يفرق رجال التربية عادة بين نوعين من التربية : التربية النظامية أو المدرسية أو المقصودة، والتربية اللانظامية أو اللامدرسية أو غير المقصودة. ويقصد بالنوع الأول تلك التربية التي تتم عادة داخل النظام التعليمي بمراحله المختلفة (ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي) وفق مناهج وخطط دراسية وأنشطة تربوية مختلفة، تفرض على الطالب أو يختارها، وتستلزم منه اجتياز الاختبارات والامتحانات الشهرية والسنوية لكي يتقدم من صف دراسي الى آخر ومن مرحلة دراسية الى أخرى : فانتظام الطالب في دراسة معينة، وفق شروط معينة، ونظام قبول وتخرج معين، كل هذا يتم وفق خطة محددة وسياسة تعليمية معينة، هو أهم ما يميز التربية المدرسية أو المقصودة.

أما النوع الثاني من التربية فيقصد به هذا النوع من التربية التلقائية التي يحصل عليها الانسان بطريقة عرضية وطبيعية من خلال تفاعله مع مواقف الحياة المختلفة، ومع مؤسسات المجتمع وأفراده وهو من خلال هذا التفاعل يكتسب خبرات جديدة، فالطفل يندمج مع جماعة الرفاق مثلا، ومن خلال ذلك يكتسب الكثير من الخبرات، ويحيا في محيط أسري معين يتعلم الكثير من القيم والطموحات الخ... ويريد أن يتمتع بمشاهدة « فيلم» معين، ولكنه من خلال هذا الاستمتاع يخرج بالكثير من الأفكار والاتجاهات، ثم يعمل في وظيفة معينة فيحتك برفاق العمل، والرؤساء والجو العام، وكل هذه مؤثرات تربوية تترك آثارها في شخصية الفرد بطريقة تلقائية وطبيعية.

ولقد مر بنا كيف ظهرت التربية المدرسية، أو النظامية أو المقصودة لاعداد الموظفين الذين تحتاجهم الدولة، ثم كيف أصبحت تلك التربية عملا شعبيا يقوم به المجتمع لتربية وتعليم صغاره نيابة عن الكبار الذين منعتهم مشاغل الحياة وحالت دون تفرغهم للقيام بتربية صغارهم، ذلك بالاضافة الى تطور الحياة وتعقيدها نتيجة لتراكم الخبرة البشرية والتراث الثقافي

والانفجار المعرفي مما حال بين الكبار وبين الالمام بذلك والتعرف عليه، وكيف استلزم ذلك وجود المتخصصين في مجالات العلم والمعرفة والتكنولوجيا الخ... وقيامهم من خلال التربية المدرسية بمؤسساتها المختلفة، بهذا العمل التربوي المتخصص. ولسنا نريد أن نكرر هنا أهمية تلك « التربية المدرسية المقصودة » للأفراد والجماعات، ولا أن نسترجع ما قيل عن شمول وظيفتها بحيث تشمل النمو الشامل للفرد والاعداد الكامل له بقدر الامكان للقيام بوظائف أدواره الاجتماعية المختلفة. ورغم الدور الكبير الذي تلعبه تلك المؤسسات النظامية في عصرنا الحديث فإن بعض علماء التربية المعاصرين يرون أنها بوضعها الحالي لم تعد قادرة على تحقيق تربية الانسان المعاصر وتنمية ملكاته بطريقة شاملة ومستمرة. ذلك أن تلك المؤسسات بطبيعتها الحالية مؤسسات تصفوية اصطفائية، تدرج طلابها وتختارهم وفق معايير تحصيلية معينة، كما أنها في الغالب مؤسسات محافظة لا تواكب التغييرات الاجتماعية والاقتصادية المتلاحقة، وبدلا من أن تقود التحديث والتجديد نراها في الغالب تعكس البنى الاجتماعية والاقتصادية وتعمقها وتحافظ عليها. كذلك فهي مؤسسات لها قيودها الزمانية والمكانية التي تحد من قدرتها على ملاحقة العصر، وتمكين الانسان من تطوير امكاناته متى يجب وأين يجب. ومن أشهر نقاد « مؤسسات التعليم » النظامي المدرسي ايليش الذي يميز تمييزا دقيقا بين تطور الامكانيات التربوية في العصر الحديث ــ وهو أمر يؤيده ــ وبين أن تتحول التربية الى مؤسسات رسمية نظامية مقيدة بالزمان والمكان ــ وهذا أمر يعارضه ويناهضه. ويقول ايليش في هذا الصدد بأنه لا يعارض فكرة انشاء المؤسسة التربوية النظامية لكي تلبي احتياجات البشر، إلا أن المشكلة الرئيسية في نظره هي التالية : هل نحن نتجه إلى نشر التعليم وتطبيق البرامج اعتمادا على ملكات الفرد الى أقصى حد ممكن على أساس أن تنمية تلك الملكات تؤدي الى تغيير البيئة وتطويرها أم نسير سيرا آخر في اتجاه تأسيس المدارس التعليمية بالمعنى الأصلي للكلمة ذات البرنامج الجامد وقيود القيد والنجاح والمصروفات.؟

ومهما شعر رجال التربية المحدثون بالاحباط الذي أصاب المجتمع من جراء مؤسسات التعليم النظامي، وعدم كفاءة تلك المؤسسات في تقديم التربية المناسبة لانسان العصر الذي يمتاز بالتجديد والتحديث المستمر، إلا أن الحاجة الى مثل تلك المؤسسات ستظل قوية في المستقبل، ولا نعتقد أنه سيمكن الاستغناء عنها في المستقبل المنظور، بل سيتجه الجهد الى تطوير وظيفتها باستمرار لتواكب مستحدثات « عصر ما بعد الصناعة » وهذا ما أشار اليه توفلر عالم الاجتماع الأمريكي عندما تحدث عن معالم هذا العصر في كتابيه صدمة المستقبل (1970)، والموجة الثالثة (1980)، وهو عصر الكومبيوتر وثورة المعلومات. عصر الالكترونيات والليزر والبصريات والاتصالات والهندسة الوراثية والطاقات البديلة وعلوم المحيطات وصناعة الفضاء وهندسة البيئة وزراعات النظم الاقتصادية الخ... مما يفرض على رجال التربية أن يعيدوا تشكيل النظم التربوية في ظل هذه الاحتياجات المستقبلية المتوقعة.

ورغم أن المشتغل بحقل التربية المدرسية ينبغي ألا يقل إيمانه بأهمية تلك المؤسسات

---

(1) إيدجار فور وآخرون : **تعلم لتكون**، ص 63 ــ 64.

التربوية التي يعمل بها، إلا أنه من الناحية الأخرى مطالب بأن يدرك أن هناك مؤسسات أخرى غير نظامية تشاركه العمل والتأثير التربوي. ولأهمية تلك القوى والمؤسسات التربوية غير المدرسية فسوف نعرض بايجاز لأهمها مشيرين الى دورها التربوي المهم في عصرنا الحديث.

1. الأسـرة :

مهما قيل عن عدم كفاءة الأسرة للقيام بدورها التربوي أو عدم تفرغها الكامل لهذا الدور في عصرنا الحديث، فما يزال أثر الأسرة التربوي على الطفل أثرا قويا وخصوصا في مراحل الطفولة المبكرة. وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد مدى تأثير الأسرة على الطفل تربويا وكيف أن المستوى التعليمي والاقتصادي والاجتماعي للأسرة يؤثر على شخصيات أفرادها من حيث التحصيل ومستوى الطموح والصحة النفسية الخ. ولعل أهم تأثير للاسرة هو في مجال القيم والعقائد والتقاليد التي يتشربها الفرد من والديه واخوته وأقاربه عن طريق التقليد تارة والاعجاب تارة أخرى، واذا كانت الأسرة ذات تأثير تربوي كبير على أطفالها، هذا التأثير الذي يتم بطريقة غير مباشرة في معظم الأحيان، إلا أن الأسرة أحيانا ما تساعد المؤسسات التربوية المدرسية في أداء عملها المتخصص، وذلك عندما يكون الوالدان ــ أحدهما أو كلاهما ــ ذوي ثقافة تعليمية وتربوية تؤهلهما لمساعدة الطفل في فهم واجباته المدرسية. ويقال أن الأسرة ما تزال تؤدي دورا لا يستطيع غيرها من المؤسسات أن يقوم به وهو دور (المايسترو) الذي يوفق بين نغمات الأداء الصادرة من كافة المؤسسات التربوية الأخرى، لذلك فإنه من المناسب أن يعي أفرادها هذا الدور ليقوموا به على الوجه الأكمل. ولقد أكد الاسلام على أهمية دور الوالدين في نشأة الأبناء عندما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم « ما من مولود الا ويولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه » وعندما قال تعالى : « يَا أَيُّهَا الذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُم وَأَهْلِيكُمْ نَاراً وَقُودُهَا النَّاسُ وَالحِجَارَةُ ». وقد فهم المسلمون من ذلك أن تربية الأبناء تربية اسلامية سليمة هي من واجبات الوالدين بالدرجة الأولى، وأنهم مسؤولون عن ذلك أمام الله، ووجود مؤسسات تربوية أخرى نظامية أو غير نظامية لا تعفي الآباء من تلك المسؤولية.

2 . جماعـة الرفـاق :

وجماعة الرفاق عادة يكونها الطفل خارج عالم الكبار، وقد يكون للطفل أكثر من جماعة رفاق، فجماعة تتألف من أطفال حي سكني معين يقطن فيه الطفل، أو من عمارته السكنية، وقد تشتمل جماعة ثانية على أصدقاء اللعب في المدرسة، وقد تكون الثالثة أطفالا في نفس فريق الكشافة أو أولئك الذين يذهبون الى المعسكر الصيفي أو مدرسة الموسيقى أو قصر الثقافة أو النادي الرياضي الخ... أما الرابعة فقد تكون مكونة من أبناء عمومته وخؤولته الذين يراهم كجماعة في فترات موسمية متقطعة الخ... وعادة ما يكون أفراد جماعة الرفاق من فئات متقاربة السن. وهذا التقارب العمري يزيد من درجة التفاهم والتقارب

بين أفرادها. ويتم تفاعل أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض بطريقة تلقائية أثناء ممارستهم لنواحي النشاط الخاصة بهم، وأثناء ذلك يتعلم أفراد الجماعة الكثير من أنماط السلوك والقيم والاتجاهات التي تتناسب مع أعمارهم وجنسهم. بل إن جماعة الرفاق قد تزود الفرد بكثير من الخبرات الجديدة التي قد لا يعرفها الكبار، أو قد يجد حرجا في اكتسابها عن طريق الكبار بينما لا يجد مثل هذا الحرج عند تعلمها من أقرانه. فتعلم قواعد لعبة من الألعاب، أو تشغيل جهاز معين، أو بعض جوانب التربية الجنسية ما هي الا أمثلة لما يمكن أن يتعلمه الفرد عن طريق جماعة الأصدقاء. واذا كانت جماعة الرفاق تلعب دورا هاما من تلك الناحية إلا أنها قد تلعب دورا تربويا ضارا اذا تصادف أن انحرفت تلك الجماعة عن قيم المجتمع وكانت سببا في انحراف الفرد أو جنوحه. لذلك فقد أكد الاسلام على ضرورة الاهتمام باختيار « جماعة الاصدقاء » وحسن انتقائهم. يقول رسول الله صلى الله عليه وسلم « المرء على دين خليله، فلينظر أحدكم من يخالل » ويقول الله تعالى : « الأَخِلاَّءُ يَوْمَئِذٍ بَعْضُهُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ إِلاَّ الْمُتَّقِينَ » (الزخرف، 67).

3 . دور العبـــادة :

المقصود بدور العبادة تلك الأماكن التي يخصصها المجتمع لاقامة الشعائر الدينية كالمسجد عند المسلمين، والكنيسة عند المسيحيين، والمعابد المختلفة عند أصحاب الديانات الأخرى. ويذهب أتباع كل دين الى مؤسستهم الدينية بطريقة غير اجبارية. فهم يذهبون في أوقات منتظمة أو غير منتظمة ولهم حرية الذهاب في أي وقت، ويقضون بها ما يشاءون من زمن غير محدد ويشعرون داخلها بنوع من الرضا، ويتم داخل تلك المؤسسات أنواع متعددة من الأنشطة الدينية التي تؤثر تربويا على أتباع كل دين. ولقد لعب المسجد بالذات دورا تربويا هاما في حياة المسلمين طوال العصور، فعقدت فيه مجالس العلوم الدينية وغير الدينية، وألقيت فيه الخطب والدروس الاسبزعية واليومية. وكان المسجد مكانا للتشاور والتفاهم والدراسة والتخطيط للدعوة وللتقاضي وتدبير شؤون المجتمع. وكان المسجد قبل أن تعرف المدارس في العالم الاسلامي مركزا للتعليم واستمر كذلك بعد انشائها، بل إن كثيرا من المدارس قد ألحقت بالمساجد والجامع الأزهر منذ القدم مثال قائم على ذلك.

ولاتزال المساجد تلعب دورا تربويا هاما في عصرنا الحديث. وهناك اتجاه يؤكد على ضرورة استخدامها الاستخدام الأمثل في تعليم الكبار وغيره من ضروب التربية السياسية والاجتماعية والصحية الخ...، مع التأكيد على ضرورة تحديد المؤهلات والاعداد التربوي والمهني لامام المسجد حتى يتمكن من القيام بوظائفه في ظل الظروف المعاصرة المتغيرة والتي تحتاج سعة أفق واطلاع مستمر حتى يتمكن من مواجهة جمهوره وإيجاد الحلول الاسلامية لتلك المشاكل والقضايا المتغيرة التي يعانونها أو يُحتمل أن تواجههم.

4 . وسائل الاتصال الجماهيرية :

وتشمل هذه الوسائل الاذاعة والصحافة، والسينما والتليفزيون، والتي تزداد درجة

استخدامها وانتشارها باطراد في عصرنا الحديث، وهي تحدث تأثيرا تربويا على الأفراد وبخاصة تلك الأجهزة المرئية والسمعية والبصرية مثل السينما والتلفزيون وتعرف عادة باسم وسائل الاتصال الاليكترونية. ويزداد اهتمام الأطفال والشباب بمشاهدة برامج السينما أو التليفزيون خاصة لما فيها من اثارة ومتعة باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في اجتذاب المشاهد اليها. واذا كانت هذه الوسائل تحدث تأثيراتها التربوية على الأفراد بطريقة تلقائية، فهناك محاولات كبيرة وناجحة لاستخدام بعضها في تقديم أنواع من التربية النظامية أو المدرسية على شكل « جامعات هوائية » (كندا) أو « جامعات مفتوحة » (بريطانيا، فنزويلا، اسبانيا، ساحل العاج) و« جامعات بلا جدران » (الولايات المتحدة). كذلك فهناك دراسات حول استخدام التليفزيون في تفريد التعليم والتعلم الذاتي واثراء العملية التعليمية بصورة عامة.

وفي الولايات المتحدة على سبيل المثال يوجد أكثر من 2000 مدرسة تستخدم التليفزيون بطريقة منتظمة في عملية التدريس لمعرفة المقررات الدراسية، كما يستخدم في كثير من البلدان الأخرى في برامج تعليم المعلمين وتعليم الكبار ومحو الأمية والتعليم المستمر. ومن المتوقع أن تلعب تلك الوسائل دورا هاما حتى في التربية النظامية باستخدام الأقمار الصناعية بطريقة أوسع في بث برامج تربوية محددة ومخططة. ويشتكي رجال التربية من أن وسائل الاتصال هذه كثيرا ما تستخدم استخداما غير تربوي، عندما تبث أفكارا وقيما مضادة لثقافة المجتمع، خصوصا وأن أغلبها يستمد مواده الاعلامية من خارج البلاد، أو عندما تعطي الجانب الترفيهي وزنا أكبر على حساب الجانب التربوي والتعليمي، ولكن ذلك في الواقع ليس ذنب وسائل الاتصال، وإنما ذنب القائمين عليها الذين يفتقرون الى فلسفة واضحة للاعلام الجماهيري.

5 . المؤسسات الثقافية والترويحية :

وتضم هذه المؤسسات المكتبات العامة، وصالات الموسيقى، ودور المسرح والأندية والساحات الرياضية والمعارض والمتاحف والمنتزهات وغير ذلك من المؤسسات التي تقوم بأدوار ثقافية أو ترويحية. ان المكتبات العامة على سبيل المثال بما تتيحه للأفراد من فرص القراءة والاطلاع الحر، ودور المسرح بما تعرضه من مسرحيات، والمعارض والمتاحف بما تقدمه للجمهور من معارف وخبرات، والأندية والساحات الرياضية بما تبذله من خدمات تربوية، كل هذه وغيرها انما هي نماذج للأثر التربوي الذي تحدثه مثل هذه المؤسسات، اذ أنها في الواقع تقدم ألوانا مختلفة باستخدام وسائل لا يجدها الفرد في المؤسسات التربوية الأخرى، كما أنها تمده بجرعات ترويحية هو في حاجة إليها من حين الى آخر لتبعد عنه الارهاق والتعب وتهيئه للعمل مرة أخرى بقدر أكبر من الكفاءة والنشاط.

6 . المؤسسات السياسية :

ويقصد بها تلك التنظيمات التي تعمل في الحقل السياسي مثل الأحزاب، والمجالس النيابية بمستوياتها (مجلس الأمة، مجلس المحافظة، مجلس المدينة، الخ...) وعندما ينضم الافراد

الى تلك التنظيمات فانهم يكتسبون خبرات ومهارات جديدة تتصل بالاحساس بالمسؤولية نحو الجماعة التي يمثلونها ومهارات المشاركة بالقول والفعل في القضايا الدولية والقومية والمحلية وتربية روح النقد البناء وطرح البدائل تجاه القضايا المثارة داخل التنظيم السياسي، وتدعيم روح الانتماء الوطني لدى الأفراد الخ..، كذلك تمارس تلك المؤسسات أنشطة اعلامية وترويحية وتثقيفية يستفيد منها الافراد داخل تلك المؤسسات وخارجها. ولا يقتصر أثر المؤسسات السياسية على هذا الاثر التربوي غير المباشر بل إنها أحيانا ما تمارس « العمل التربوي المقصود » من خلال الحفلات والمحاضرات والرحلات وانشاء معاهد ثقافية معينة لتزويد أفرادها بثقافة تؤهلهم لشغل مختلف الكوادر داخل المؤسسة السياسية، وبذلك تلعب تلك المؤسسات دورا تربويا مباشرا أو غير مباشر في حياة الأفراد والجماعات.

7 . المؤسسـات النقابيـة :

وتشمل تلك المؤسسات التي تقوم على أساس العمل أو المهنة سواء على شكل روابط أو اتحادات أو غرف مهن، كرابطة المهندسين، ونقابة المعلمين، واتحاد العمال، وغرف التجارة والصناعة الخ...،وتقوم هذه المؤسسات بالدفاع عن مصالح أعضائها، والعمل على رفع مستواهم المهني والاجتماعي والاقتصادي. وهي من خلال تلك الوظيفة تقوم بالكثير من الأدوار والخدمات التربوية غير المباشرة كالحفلات والاجتماعات والرحلات والكثير من الهوايات. كما أنها قد تمارس دورا تربويا مقصودا عندما ينشىء بعضها مراكز ثقافية أو يفتح فصولا لمحو الأمية، أو يقدم منحا دراسية من أجل رفع كفاءة أعضائها والارتقاء بهم في السلم الوظيفي داخل المهنة.

8 . التجنيد الالزامـي :

تلجأ معظم الدول الحديثة الى تجنيد أبنائها لمدة معينة من أجل التدريب على الدفاع عن أرضها، وحماية سيادتها الوطنية. ويخضع أفراد القوات المسلحة الى ألوان من التدريب العنسكري، وينالون قسطا من التعليم اللازم لاعداد المقاتل الحديث. ومن خلال فترة التجنيد الالزامي يمكن بث قيم الولاء للوطن، ومحو أمية الأميين، واكتساب قيم جديدة ومهارات ومعارف جديدة الخ... ويرى البعض أن هذه الفترة تعتبر « المدرسة الثانية الالزامية » بعد فترة التعليم الالزامي والتي يمكن من خلالها تربية الشعب كله تربية ايدولوجية معينة.. واكسابه قيما أو مهارات معينة... أي أن هذه الفترة لها تأثيراتها التربوية المباشرة وغير المباشرة على الفرد.

من كل ما سبق يتضح أن العملية التربوية لا تتم داخل المؤسسات النظامية المدرسية فقط، فعلى الرغم من أهمية تلك المؤسسات في هذا العصر، الا أنه قد اتضح لنا أن هناك مؤسسات أخرى تقوم بدور كبير في « العملية التربوية » لا يقل أهمية عن دور تلك المؤسسات النظامية أو المدرسية. بل أن الاتجاه الحالي هو في كيفية استخدام بعض هذه

المؤسسات غير النظامية في تقديم ألوان جديدة من التعليم تكون أكثر مناسبة وملائمة لحاجات العصر ومتطلبات المستقبل (2).

الوحدة الثانية

ضرورة الاتساق بين هذه القوى التربوية المختلفة

لقد اتضح لنا كيف أن تربية الانسان المعاصر لم تعد أمانة في يد التربويين يقومون بها داخل مؤسساتهم النظامية المتخصصة فقط، بل أصبحت التربية أيضا أمانة في يد مؤسسات وقوى تربوية مختلفة خارج وداخل تلك المؤسسات النظامية تمارس فاعلياتها التربوية على الأفراد. بل إن الوقت الذي يقضيه الفرد بين جدران المؤسسات المدرسية يعتبر محدودا اذا قيس بعدد ساعات اليوم التي يقضيها مع بقية أفراد الأسرة أو في سماع ومشاهدة أجهزة الاعلام، أو قراءة كتاب أو جريدة أو اللعب مع الرفاق أو الانغماس في نشاط أحد الأحزاب السياسية الخ... ومن هنا تأتي أهمية أن يكون هناك اتساق وتلاحم بين تلك القوى التربوية سواء أكانت مدرسية أو غير مدرسية. ولنا أن نتصور مقدار « الهدر التربوي » عندما تتعارض تلك المؤسسات التربوية في برامجها وفي أهدافها السلوكية، كأن تدعو المدرسة الى قيم الولاء للوطن، بينما تركز الاسرة على قيم الولاء العائلي أو الولاء الديني، أو عندما تعلي المؤسسات المدرسية قيم العلم والمثابرة على تحصيله، بينما تسخر وسائل الاعلام من طبقة العلماء وتمجد أهل الفن أو الرياضة أو عندما يكون الحزب السياسي أداة للتطرف والأنانية الحزبية.. وتكون دور العبادة مركز بث لروح التواكل والانسحاب من معادلة الحياة الخ..

والمجتمعات الناجحة تربويا هي التي يكون لها « سياسة تربوية شاملة » على المستوى القومي توجه عمل المؤسسات التربوية المختلفة سواء كانت مدرسية أو غير مدرسية. ولعل الاتحاد السوفيتي أن يعطي نموذجا معاصرا لمدى التناغم والتلاحم بين هذه القوى بطريقة صارمة متزمتة. فالدولة أو الحزب تسيطر سيطرة كاملة على تلك القوى التربوية المختلفة وتستخدمها بفاعلية لنشر الايدولوجية الشيوعية بين أفراد الدولة، وهي تنفق في ذلك أكبر ميزانية في العالم، حيث ترصد 10 % من مجموع دخلها القومي على مثل هذه الأغراض التربوية والتعليمية (3).

ومع تزايد قوة التأثير التربوي لوسائل الاعلام الحديثة يزداد شعور رجال التربية في العالم النامي بالخطر، لوقوع هذه الوسائل في سيطرة « التوجيه الاعلامي » العالمي لصالح الولايات المتحدة أو الاتحاد السوفيتي. ويكفي أن نذكر على سبيل المثال أن التليفزيون المصري يحصل على 90% من الحلقات الاجنبية والأفلام التسجيلية والتعليمية من الشركات الامريكية،

(2) عبد الرحمن تركي وآخرون : **مفاهيم أساسية في التربية**، ص 44 — 63، عبد الحميد عبد الله سلام : **المدخل في العلوم التربوية**، ص 35 — 53.

(3) جورج كاونتس : **التعليم في الاتحاد السوفيتي** ، ترجمة محمد بدران، ص 11.

وأنه يعرض يوميا من هذه الأفلام والحلقات ما يعادل 50% من نسبة الارسال الكلي للبرامج اليومية، كما أن الجرائد المصرية مثلا تحصل على 90% مما تنشره على العالم الخارجي — بما في ذلك العالم العربي — من وكالات الأنباء الغربية الكبرى [4]. وخطورة ذلك أن هذه « القوى الاعلامية » قد تنشر من القيم والمثل والمعلومات ما يتعارض مع الثقافة القومية ومشاعر الولاء للوطن وتدعو لأفكار ونمط حياة غربي أو شيوعي.

إن غياب « سياسة تربوية شاملة » او ايدولوجية واضحة للمجتمع يمكن أن يوقع التناقض والتنافر بين هذه القوى التربوية المختلفة. ولقد حمت « الايدولوجية الاسلامية » بأبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعقائدية، المجتمع المسلم من الوقوع في مثل هذا الخطر التربوي، اذ وحدت هذه « الايدولوجية الاسلامية » الواضحة المعالم التوجيه التربوي العام لكل هذه المؤسسات عبر العصور. وهناك توجه عام تمثله مؤتمرات وزراء التربية العرب، ومنظمات المؤتمر الاسلامي، ورابطة العالم الاسلامي وغيرها من المنظمات الاسلامية على المستوى القومي والعالمي، ترى ضرورة التركيز على « الايدولوجية الاسلامية » كمنطلق لسياسة تربوية شاملة للعالم العربي والاسلامي حتى يتم التوافق الكامل بين جميع هذه القوى التربوية المختلفة ويختفي ما يدور بها حاليا من أوجه « الصراع أو التناقض التربوي ».

* * *

---

(4) محمد أحمد موسى : **التربية وقضايا المجتمع المعاصر** ،ص 186.

المفردات والمصطلحات

— الاتساق بين القوى التربوية : هو عدم وجود تعارض في التوجيه التربوي بين تلك القوى. ويحدث ذلك نتيجة وجود سياسة تربوية شاملة وواضحة توجه عمل تلك المؤسسات.

— الايدولوجية الاسلامية : هي وجهة النظر الاسلامية في الحياة والكون والانسان والمجتمع، والتي توجه الفرد والمجتمع توجيها إسلاميا في كافة شؤون الحياة.

— التربية النظامية أو المدرسية المقصودة : هي التي تتم داخل النظام التعليمي وفق مناهج وخطط دراسية وأنشطة تربوية محددة.

— التربية اللانظامية أو اللامدرسية أو غير المقصودة : هي التي يحصل عليها الانسان بطريقة عرضية وطبيعية من خلال تفاعله مع مواقف الحياة المختلفة.

— جماعة الرفاق : مجموعة من الاطفال الأصدقاء، من فئات متقاربة السن عادة، يتم التواصل والتفاعل بينهم بطريقة تلقائية خارج عالم الكبار.

— دور العبادة : هي تلك الأماكن التي يخصصها المجتمع لاقامة الأنشطة الدينية المختلفة كالمسجد والكنيسة والمعبد.

— المؤسسات السياسية : وهي التنظيمات التي تعمل في الحقل السياسي مثل الأحزاب والمجالس النيابية بمستوياتها المختلفة.

— المؤسسات النقابية : هي تلك المؤسسات التي تقوم على أساس العمل أو المهنة، سواء على شكل روابط أو اتحادات أو غرف مهنية : كرابطة المهندسين، ونقابة المعلمين، واتحاد العمال وغرف التجارة والصناعة.

— وسائل الاتصال الجماهيرية — وهي أدوات نقل الوسائل الاعلامية الى الجماهير مثل : الاذاعة والصحافة والسينما والتلفزيون والنشرات والملصقات العامة.

النشاط التقويمي

1 . مالفرق بين التربية النظامية والتربية غير النظامية ؟

2 . حاول أن تكتب تقريرا عن المؤسسات التربوية المدرسية وغير المدرسية التي أحدثت تأثيرات تربوية بارزة في شخصيتك.

3 . ما أوجه القصور التي اتهمت بها التربية النظامية في عصرنا الحديث ؟ وما رأيك في تلك الاتهامات ؟ وكيف يمكن التغلب عليها ؟

4 . ضع علامة (✓) أمام الاجابة الصحيحة :

— ينبغي أن يختفي التعليم النظامي المدرسي ليحل محله التعليم غير المدرسي.
— ما زال دور الأسرة التربوي قويا في عالمنا المعاصر.
— تلعب « دور العبادة » دورا تربويا ضارا، ومن الأفضل إزالتها.
— لا يمكن التحكم في وسائل « الاتصال الجماهيرية » لأنها تقع غالبا في دائرة السيطرة العالمية للشرق أو الغرب.
— تستطيع « الايدولوجية الاسلامية » أن تتخذ كأساس لتوحيد التوجيه التربوي لجميع هذه المؤسسات التربوية.

5 . ما المقصود « بالايدولوجية الاسلامية » وما هي أبعادها ؟ حاول من خلال قراءاتك الخاصة أن تكوّن لنفسك صورة واضحة عن تلك الايدولوجية.

قراءات اضافية

1 . ألفين توفلر : **صدمة المستقبل : المتغيرات في عالم الغد**، ترجمة محمد علي ناصف. نهضة مصر، مصر، 1974.

2 . عبد الحميد عبد الله سلام : **المدخل في العلوم التربوية**، عالم الكتب، مصر، 1981.

3 . عبد الغني النوري، عبد الغني عبود : **نحو فلسفة عربية للتربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1979.

4 . عبد الفتاح تركي وآخرون : **مفاهيم أساسية في التربية**، مكتبة المعارف الحديثة، الاسكندرية، مصر، 1984.

5 . محمد فاضل الجمالي :**نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الاسلامي**، الدار التونسية للنشر، تونس، 1978.

6 . محمد لبيب النجيحي : **الاسس الاجتماعية للتربية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1976.

7 . محمد أحمد موسى : **التربية وقضايا المجتمع المعاصرة**، مطبعة رأس الخيمة، الامارات العربية المتحدة، 1984.

8 . مكتب التربية العربي لدول الخليج : **ماذا يريد التربويون من الاعلاميين**، (ثلاثة أجزاء) يحتوي على أعمال ندوة عقدها المكتب في الفترة من 6 ــ9 شعبان 1402 هـ ـــ 29 مايو ـــ 1 يونيو 1982، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1982.

9 . منير المرسي سرحان : **في اجتماعيات التربية**، الانجلو المصرية، مصر، 1973.

10 . هـ.و. هاوس : **التعليم مدى الحياة والمدارس والمناهج في البلاد النامية**، ترجمة المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، سرس الليان، مصر، 1979.



الفصل الرابع
الأصول التربوية

يقصد بالأصول التربوية مجموعة الأسس أو المبادىء التي تقوم عليها العملية التربوية، والتي بدونها يصبح العمل التربوي عملا ناقصا غير ناجح. وهذه الأسس كما سنرى فيما بعد توجه العمل التربوي وتحكم ممارساته، ويلزم دارسي التربية والمشتغلين بها على السواء معرفة تلك الأصول حتى يقوموا بعملهم التربوي عن فهم وذكاء، ويدركوا أكثر طبيعة عملهم وكيف يقومون به بكفاءة أعلى وايمان أشد. والملاحظ أن العمل التربوي قد بدأ معتمدا على القليل جدا من تلك الأصول، ثم أصبح بالتدريج أكثر دقة وتعقيدا، ويحتاج إلى الكثير من المبادىء والأسس والمفاهيم النظرية التي يستخدمها المربي عند التطبيق والممارسة.

ولما كانت التربية تستمد تلك الأصول من نتائج البحوث في فروع المعرفة المختلفة، بجوار بحوثها التربوية الخاصة بها، فسنجد نموا مستمرا في تلك الأصول من حيث الكم والنوع، أي من حيث عدد تلك الأصول، والموضوعات التي يحتويها كل أصل منها. وعلى سبيل المثال فبينما يحصرها البعض في أصلين : الأصل النفسي السيكولوجي الذي يرجع إلى الفرد الذي نعلمه وفهم طبيعته ونموه وميوله وقدراته الخ... والأصل الاجتماعي الذي يرجع إلى المجتمع الذي نربي له وخصائصه وحاجاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية الخ... نجد دراسات أخرى تجعلها أربعة أصول : الأصل التاريخي، والأصل الفلسفي، والأصل الاجتماعي، والأصل النفسي، وهي أصول سنتعرض لها فيما بعد بينما تزداد القائمة عند آخرين لتشمل أصولا أخرى : « ادارية » مستمدة من علم الادارة، « وسياسية » مستمدة من علم السياسة ، و « اقتصادية » مستمدة من علم الاقتصاد، وهي أصول هامة رأينا أن نعرض لها أيضا بايجاز. ولا يقف تطور « علم التربية » عند هذا الحد بل وجدنا دراسات تتحدث عن « الأصول البيولوجية والفسيولوجية للتربية » وتعتمد على معارف تشريحية وطبية ذات علاقة بالنمو الجسمي والعصبي والعقلي للطفل. « والأصول الصحية للتربية » التي تتناول شروط المبنى المدرسي من الناحية الصحية، ومواصفات الانسان من حيث الصحة العامة والوقائية وكيف تساعد التربية في تربية الانسان طبقا لتلك الأصول الصحية.

وما دامت التربية قد تحولت في عصرنا إلى عمل فني تطبيقي يستمد أصوله من العلوم والمعارف الأخرى فمن الطبيعي أن تزداد أصولها النظرية والعلمية باستمرار، وأن تزداد حاجة المربي في عصرنا الحديث للالمام بهذه الأصول، وسوف نحاول أن نعرض هنا لأهم تلك الأصول بطريقة فيها شيء من العزل والتصنيف، ليس لأنها أصول مستقلة تماما، ولكن بغرض الوصف والتحليل. كذلك فإن عرضنا لهذه الأصول بتلك الصورة لا يعني أنها قد ظهرت بنفس التوالي أوالترتيب التي ذكرناها به، ولم يكن لتقديم أي أصل منها على الآخر ما يدل على سبق فضله وعظم أهميته وإنما هي قد تفاعلت جميعا وأحدث كل منها آثاره على العمل التربوي. بحيث تحولت التربية بالفعل إلى مهنة لها أصولها العلمية والتي سنذكر أهمها على النحو التالي :

1. الأصول الفلسفية للتربية :

ربما كانت الأصول الفلسفية بالفعل هي أقدم هذه الأصول التي وجهت العمل التربوي منذ أقدم العصور. ذلك أن التربية قد أخذت موجهاتها من الفلسفة أولا، على اعتبار أن التأملات الفلسفية سبقت في حياة الانسان الفكرية نظرته إلى حياته الاجتماعية والسياسية، وسنجد أن الانسان البدائي والقديم يواجه علاقته بالبيئة الطبيعية (الطعام والشراب، المأوى والملبس) بطرقه البدائية (الجمع، الصيد، الزراعة) وهي طرق تلقائية وبسيطة وإن كانت مجهدة جسميا لبدائية الآلات والمهارات. أما على الصعيد الفلسفي فقد واجه الانسان الكون والطبيعة وبدأ يتساءل. وكانت أول المشكلات الفكرية مشكلات طبيعة الكون وتفسير المظاهر الكونية ثم علاقة الانسان بالكون وقواه. وسنجد للانسان البدائي والقديم نظريات في الكون : السماء والشمس وعلاقته بهذه القوى. وأخذ يعلل ما يصيبه من خير وشر على ضوء نظريات بدائية غيبية تحولت إلى عقائد وأنماط سلوكية شبيهة بالعبادات، الغرض منها مواجهة القوى الطبيعية وتحويلها إلى مصلحة الانسان والرقص والتعاويذ والحفلات الدينية : فأول تربية في العالم كانت منبعثة من الأصل الفلسفي، كتعلم الأطفال المحرمات والقوى الغيبية وكيفية مواجهتها عن طريق الرقص والموسيقى وما إلى ذلك. وبعد أن تحضر الانسان وكون جماعات منظمة تحكمها حكومات مثل قدماء المصريين والصين وبابل وآشور الخ. كانت التربية أو جزء كبير منها مستمدا من هذا المصدر الفلسفي العقائدي، والسبب هو أن فلسفة ماوراء الطبيعة بدأت تتعمق في ذلك الوقت، وبدأ أناس يتخصصون في الفلسفة والغيبيات ويتعلمون هذه الفنون في مدارس كهنوتية خاصة ملحقة بالمعابد على حين انصرف الشعب بجميع قطاعاته إلى وسائل كسب العيش يتعلمونها بالممارسة. ويتقدم الانسان فكريا وتتكون المدارس الفلسفية من مثالية وهي أقدم إلى واقعية طبيعية عملية وجودية تحليلية الخ. ويكون لتلك الفلسفات تطبيقاتها التربوية بناء على نظرتها إلى الكون وعلاقة الانسان به وما يتصل بهذا من مباحث المعرفة والأخلاق وعلى سبيل المثال لأثر النظرية الفلسفية على التطبيق التربوي فإن أصحاب وجهة النظر المثالية في التربية يؤكدون على أن الغاية من التربية هي الكمال الروحي وسمو الأخلاق، ويقدمون الأهم وهو التربية الروحية المعنوية على المهم وهو التربية العقلية، ولهذا تهتم التربية المثالية بالآداب والقيم والروحيات التي تتمثل في العلوم الانسانية أكثر من اهتمامها بالعلوم

التجريبية العلمية. بينما يرى أصحاب الواقعية في التربية أن تكون الدراسة في المدرسة وما يكملها من نشاطات وخبرات وكسب مهارات شديدة الصلة بالمجتمع الخارجي الذي يعيش فيه التلاميذ حتى لا يكون هناك انتقال مفاجيء للتلاميذ من مدرستهم إلى مجتمع حياتهم العامة. وبذلك تكون المدرسة جزءا من الحياة. أما التربية التقليدية التي تعمد إلى اختزان المعلومات وحفظ المقررات وتجاهل النشاطات والمهارات فهي في نظرهم ليست تربية بالمعنى الصحيح. ويرى أصحاب الفلسفة الطبيعية في التربية أن مهنة المربي هي أن يساير النمو الطبيعي للطفل ويراقب ميوله ودوافعه في انطلاقتها الطبيعية. فلا يطلب منه أن يكون رجلا قبل الأوان، ويظل يثقله بالمثل العليا والأخلاق ويفرض عليه معلومات لا تتناسب مع كيانه الصغير، بل يتركه يتعلم عن طريق الخبرة والاحتكاك بالحياة وبذلك تنمو قواه واستعدادته النظرية. وهكذا تتعدد « المدارس الفلسفية » ويكون لكل مدرسة تطبيقاتها التربوية التي تنعكس على العملية التربوية. وعندما يدرس المربي ذلك كله فإنه يكون لنفسه وجهة نظر فلسفية يمارس من خلالها عمله التربوي. وقد تميل وجهة النظر هذه إلى احدى المدارس الفلسفية، وقد توفق بين أكثر من مدرسة، أو تأخذ من كل منها ما تراه مناسبا للعمل التربوي في مجتمع معين وفي ظل ظروف معينة. وبذلك يتضح لنا أن دراسة تلك المدارس والأصول الفلسفية للتربية سوف تساعد المربي على معرفة أعماق العمل التربوي الذي يمارسه وما يدور تحت سطحه من أهداف، ونظرة للانسان والمعرفة والأخلاق والمجتمع. وتعالج فلسفة التربية هذه الأصول بالدراسة والتحليل والنقد.

2. الأصول الثقافية والاجتماعية للتربية :

شاهد مطلع العصور الحديثة ظهور الاتجاه الاجتماعي والثقافي في التربية، أعني الاتجاه نحو اقامة التربية على أساس فكر اجتماعي وفلسفة اجتماعية. وكان جون لوك (1632 — 1704)، وجان جاك روسو (1712 — 1778) من أوائل من نقدوا التربية في عصرهم لعدم ارتباطها بحاجات المجتمع. لقد كان منهج التربية في الوقت الذي كتب فيه جون لوك منهجا كلاسيكيا يقوم على اللغة اللاتينية واللغة الاغريقية والمنطق والخطابة. وتأمل جون لوك في هذا المنهج وسأل نفسه هل هذه هي الدراسة التي تمكن الشاب من أن يواجه ظروف حياته ؟ وعندما تصدى للاجابة عن هذا السؤال وجد أن المنهج في أيامه لم يكن له أي وظيفة اجتماعية ولم يكن مرتبطا بحاضر الجماعة وأنه إذا صلح لشيء فإنه يصلح لانتاج فرد متخلف يصلح لأن يعيش مدة قرنين قبل ذلك التاريخ وذلك لأن العصر الذي عاش فيه جون لوك تميز ببعض الخصائص التي كان وضوحها سببا في التفات جون لوك إلى هذا الاتجاه التربوي الهام. كان عصر جون لوك يتميز بتقدم العلوم الطبيعية والصناعة وحركة الكشوف الجغرافية وحركة الاستعمار المعاصرة. ونظر جون لوك في مناهج وقته فإذا بها خالية من العلوم الطبيعية والصناعة والأصول التجارية مقصورة على اللغة والمنطق وكلها لا تفيد كثيرا في معترك الحياة

(1) يراجع في تلك النظريات : عمر التومي الشيباني : **تطور النظريات والأفكار التربوية**، هاني عبد الرحمن : **فلسفة التربية**.

الحديثة القائمة على الصناعة والتجارة. والواقع أن هذا المنهج الكلاسيكي وإن كان له وظيفة اجتماعية وقت أن تكون وتبلور فإنه قد فقد هذه الوظيفة في عهد جون لوك. فاللغتان اليونانية واللاتينية كانتا لغتي العلم والثقافة والتأليف وقت أن تبلور هذا المنهج، ثم بعد ذلك ظهرت اللغات الحديثة وأصبحت اللغة اللاتينية ميتة أو لغة التأليف عند القلة من العلماء والأدباء والكتاب، وتحولت نظرية المنهج في عصره من نظرية المنفعة الاجتماعية إلى نظرية المحافظة على التراث المقدس والابقاء عليه كمقدسات قديمة.

وفي ضوء كل هذه الحقائق التي التفت إليها جون لوك ندد بالمنهج في أيامه وهاجم اللغتين اليونانية واللاتينية كأداة محتكرة للمادة الدراسية. وربما كان هذا البحث هو الذي دفعه إلى أن يتساءل : هل إذا علمنا الصبي كل ما هو ممكن من اللغتين اليونانية واللاتينية وتصريف الأفعال والمنطق جعلنا من الصبي مواطنا أقدر على مواجهة معترك الحياة ؟ وطبعا كان جوابه بالسلب ولذلك نادى بأن يكون منهج الدراسة متكونا من العلوم والمهارات الصناعية والحقائق التجارية وكل ما يصلح لأن يمكن المواطن من أن يعيش في مجتمع رأى بداية رقي العلوم الطبيعية وامتلأ بطبقة ضخمة من التجاريين والصناعيين الذين نازعوا كبار الملاك القدامى الثراء والامتياز.

كذلك نجد جان جاك روسو يهاجم المدرسة كمنظمة في عصره ويهاجم التعليم كنشاط تعليمي، ويرى أن تكون التربية في الطبيعة وليس في الفصل. ولم يكن جان جاك روسو ايجابيا كما كان لوك وإنما اكتفى بالجانب السلبي. اكتفى بالهجوم على المناهج المدرسية وعدم ملاءمتها للطفل والمجتمع، ولكنه بدلا من أن ينبه إلى وجوب اشتقاقها من المجتمع ومناشطه ثار على المجتمع أيضا وحاول أن يشتقها من الطبيعة. ولكنه على كل حال تنبه إلى عدم ملاءمة المناهج والتعليم في عصره. وبعد لوك وجان جاك روسو يتدعم هذا الاتجاه الاجتماعي للتربية إذ تحدث ثورات في الاقتصاد وتحتاج إلى تربية واعداد معين على تقنيات الصناعة وأصولها، وينمو الاتجاه الديمقراطي والقومي بل والاتجاه نحو السلام العالمي على شكل عصبة الأمم عقب الحرب العالمية الأولى، وهيئة الأمم المتحدة في أعقاب الحرب العالمية الثانية، ويفرض ذلك كله على التربية وظائف ثقافية واجتماعية جديدة منها ما هو متعلق بالاقتصاد، ومنها ما هو متعلق بالسياسة، ومنها ما هو متعلق بتحقيق أهداف المجتمع بصفة عامة.

ومن جهة أخرى يتنبه علماء الاجتماع المعاصرون إلى آراء ابن خلدون ونظرياته في الاجتماع البشري وعوامل قوته وضعفه بعد أن ظلت مطموسة لقرون طويلة فيظهر علم الاجتماع الحديث وتنمو أهميته نتيجة للتغيرات التي ظهرت في كثير من المجتمعات، ويبدأ الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية ويكرس بعض العلماء جهودهم لدراسة أحوال الجماعات ومحاولة اكتشاف القوانين التي تحكم تطور الجماعة والتي تؤثر على العلاقات بين أفرادها. وتستفيد التربية من تلك الدراسات ويزداد الاهتمام بالجانب الاجتماعي في التربية.

كما يظهر علم النفس الاجتماعي الذي يركز اهتمامه على محاولة اكتشاف أسرار العلاقات الانسانية والقواعد والقوانين التي تؤثر في سلوك الفرد وتجعله يتصرف تصرفا معينا إذا وجد في جماعة، والعلاقات التي تسود بين الجماعات بعضها ببعض ثم ترتيب الجماعات الصغيرة

أو الثانوية التي ينقسم إليها المجتمع الانساني، ووظيفة هذه الجماعات في حياة الفرد. ويكون ذلك كله من عوامل تدعيم الاتجاه الاجتماعي للتربية.

ولا شك أن العوامل السابقة قد عمقت الشعور بالوظيفة الاجتماعية للتربية، حتى أصبح ينظر إلى التربية على أنها وسيلة المجتمع — أي مجتمع — في تحقيق أغراضه السياسية والاقتصادية والاجتماعية. وبدأنا نقول : اننا إذا أردنا أن نعرف وظيفة التربية فعلينا أن نعرف وظيفة الجماعة وأهدافها أولا. ثم علينا أن ندرك ما هي الأجزاء الثقافية التي يريد المجتمع أن يحافظ عليها حتى يستمر ويبقى كمجتمع له هويته الثقافية، وما هي العناصر التي ينبغي أن تتطور باستمرار حتى يظل المجتمع متقدما وناهضا، وكيف تستخدم التربية كأداة لتطوير المجتمع وتغيير أسسه في عصر دائم التغير، ثم ما هي أسباب التغير الثقافي والاجتماعي ؟ وما هي معوقات هذا التغير ؟ وكيف تساعد التربية على احداثه ؟ وكيف تكون التربية أداة للحفاظ على الذات الثقافية. وكيف تكون في نفس الوقت أداة للتفوق المستمر في « معركة البقاء الثقافي ». وما دور التربية في خلق مجتمع عالمي وثقافة عالمية ؟ وكيف يتناغم ذلك مع الولاء للوطن والثقافة القومية الخ. إلى غير ذلك من الأسئلة والقضايا التي تتناولها « الأصول الثقافية والاجتماعية للتربية »، وتعطي المربي دراية أكبر بأبعاد وظيفته ودورها وأهميتها في هذا العصر [2].

3. الأصول النفسية للتربية :

لقد ألقى علم النفس الحديث أضواء جديدة على الانسان وجعل علماء التربية يهتمون بالفرد ونموه وحاجاته، ويتنبهون إلى أن التربية لابد وأن تضع حاجات الفرد وميوله وقدراته موضع الاعتبار أثناء العملية التعليمية وسرعان ما نضج علم النفس التربوي الذي يدرس عملية التعلم عند الانسان من حيث طبيعتها وقوانينها ونظرياتها وشروط التعلم الجيد ، وعلم نفس النمو الذي يدرس مراحل النمو المختلفة للفرد، والمظاهر الجسمية والعقلية والانفعالية والخلقية لهذا النمو وما يترتب على ذلك من مطالب تربوية لكل مرحلة عمرية، وعلم النفس الفارق الذي يدرس الفروق النفسية والعقلية بين الأفراد، والعوامل المؤثرة على احداث هذه الفروق والأساليب والوسائل والطرائق التي يمكن أن نقيس بها تلك الفروق من اختبارات ومقاييس عقلية ونفسية، والصحة النفسية، وعلم النفس الاجتماعي الخ. وكلها علوم سيكولوجية لاغنى عنها عند بناء المناهج الدراسية، أو تحديد الطرق التربوية، واختيار الكتب المدرسية أو وضع الأهداف التربوية. وسوف يتناول القسم الثاني من هذا الكتاب الكثير من هذه الأصول النفسية.

(2) محمد الهادي عفيفي : **في أصول التربية، الأصول الثقافية للتربية**، ص 87 — 168، عبد الغني النوري، عبد الغني عبود : **نحو فلسفة عربية للتربية**، ص 87 — 226.

4. الأصول الاقتصادية للتربية :

لقد مر بنا كيف فرض الانقلاب الصناعي على التربية أن تقوم بدور ايجابي في تقديم خدمات للاقتصاد الحديث. ويتحدث علماء الاقتصاد اليوم عن اقتصاد « ما بعد الصناعة » الذي يعتمد على « الانتاج الأوتوماتيكي » بدلا من « الانتاج الآلي »، وكما خدمت التربية الاقتصاد الصناعي الآلي عن طريق اعداد القوى العاملة المدربة والقوى العاملة عالية المستوى اللازمة لهذا الاقتصاد، فستكون مطالبة في المستقبل بخدمة الاقتصاد الصناعي الاوتوماتيكي، إذ أن العملية التربوية لا يمكن أن تكون ناجحة إذا تجاهلت العائد الاقتصادي منها، وبنت مناهجها وطرقها ووسائلها بعيدة عن دورها في عمليات الانتاج وفي التنمية الاقتصادية. ويمكن تلخيص العلاقة بين التعليم والاقتصاد كما يلي : أنه كلما زاد معدل التنمية الاقتصادية كلما أمكن تخصيص نصيب أكبر من الموارد لنشر التعليم وتحسين مستوياته. كذلك فإن المجال الاقتصادي هو الذي يفتح أبواب العمل للأيدي العاملة المتعلمة وهو بذلك يمثل مصدرا رئيسيا للدخول بالنسبة للأفراد. وكلما زادت الدولة في التقدم الاقتصادي زادت فرص العمل وتحسنت وبالتالي زادت معدلات الأجور. وكلما زادت دخول الأفراد مع التنمية الاقتصادية للمجتمع زادت تطلعاتهم إلى فرص تعليمية أخرى أعلى وأرقى يحققون بها مستويات أعلى في العمل الخ. ولقد طرحت هذه العلاقة بين التعليم والاقتصاد قضايا كثيرة متعلقة بهذا الموضوع مثل : كيف للتعليم أن يؤثر تأثيرا حسنا في الاقتصاد ؟ ما هي آثار الاقتصاد في التعليم بالفعل وما مدى هذه الآثار ؟ ما مسؤولية التعليم في النهوض بالبلاد التي عاشت عصر تخلف طويل وكيف ينهض بهذه المسؤولية ؟ وما هي الاعتبارات الاقتصادية التي تجعل التعليم مجرد حلية أو تجعله ضرورة وكيف تحول التعليم من ترف استهلاكي إلى استثمار منتج ؟ ما معنى التعليم المنتج وما هي مقوماته ؟ متى يكون التعليم خسارة اقتصادية ومتى يكون كسبا ؟ مامعنى الاقتصاد في التعليم ؟ وما هو الحد الأدنى الذي يجب أن ينفق على الطفل ليكون تعليمه منتجا ؟ وما هو الحد الأدنى من التعليم الذي يجب أن يحصل عليه مواطن في عصر التصنيع ؟ كيف نخطط للتعليم داخل الخطة الشاملة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية للدولة ؟ ما علاقة العلم بالعمل في التعليم ؟ وما علاقة المدارس والمعاهد والجامعات بأوجه النشاط الاقتصادي المختلفة في البيئة ؟ وما دور رجال الأعمال والاقتصاد في توجيه التعليم من حيث سياسته ومحتواه ؟ ما علاقة التعليم بالهيكل الوظيفي الاقتصادي في المجتمع ؟ إلى غير ذلك من القضايا التي تواجه رجال التربية في عصرنا الحديث. وهناك فيض متزايد من الأبحاث التربوية في مجال اقتصاديات التعليم والتخطيط التربوي لمناقشة هذه القضايا. وهي أبحاث ودراسات هامة للعاملين والمشتغلين بحقل التربية تخطيطا وتنفيذا (3).

5. الأصول التاريخية للتربية :

ويعنى هذا الأصل بدراسة تاريخ التربية بصورة عامة، وتاريخ التربية الخاص بالوطن

---

(3) ابراهيم عصمت مطاوع : **أصول التربية**، ص 199 — 280، حسين سليمان قورة : **الأصول التربوية**.

بصورة خاصة. كيف كانت التربية على مر العصور ؟ ما هي أهداف التربية ؟ ما طبيعة النظام التعليمي ومناهجه وطرق تدريسه وادارته وتمويله الخ... ما هي القوى والعوامل المؤثرة على التعليم في كل عصر ؟ لماذا ازدهرت التربية في عصر معين مثلا ؟ إلى غير ذلك من القضايا التي يعالجها موضوع « تاريخ التربية ». وتأتي أهمية دراسة تلك الأصول من أنها تعطي المربي فهما أعمق بالقوى والعوامل المؤثرة على التربية على مر العصور، وكيف أن تربية عصر معين تصبح غير مناسبة لعصر آخر، وكيف أن تربية معينة قد اقتصرت على الجانب العقلي فقط، وتربية أخرى على الجانب الروحي فقط، وما معنى أن التربية في عصرنا ينبغي أن تكون شاملة، كيف واجهت التربية مشاكل عصرها، ومتى نجحت ومتى فشلت في حل تلك المشكلات. ويرى بعض رجال التربية أن كثيرا من المشكلات التربوية المعاصرة لا يمكن فهمها أو معالجتها إلا من خلال تتبع جذورها التاريخية: مشكلة العلاقة بين الدولة والتعليم، مشكلة ازدواجية التعليم، مشكلة تعليم المرأة الخ. بينما يرى آخرون أن تاريخ التربية يمثل معملا حيا للتجارب التربوية. أي أن دراسة تلك الأصول التاريخية ليست دراسة لمجرد الدراسة التاريخية البحتة، وليست لمجرد الامتاع والمؤانسة، بل للاستفادة بها في فهم وتحليل عملنا التربوي المعاصر.

6. الأصول الادارية للتربية :

لم تعد التربية عملية سهلة أو بسيطة، بل لقد تعددت وظائف التربية على نحو ما مر بنا، وتعدد الأفراد القائمون عليها. وسواء على مستوى المدرسة أو « الادارة التعليمية » على المستوى المحلي أو القومي، فاننا أمام أجهزة بها الكثير من الأفراد، طلابا ومدرسين وموجهين وموظفين وأولياء أمور الخ. ولهؤلاء الأفراد أهداف مختلفة. والادارة هي فن استخدام هذه القوى المختلفة بطريقة منظمة لتحقيق أغراض مشتركة: وكلما كانت الادارة علمية ومتطورة كلما كانت قادرة على الانجاز، بينما تضيع الكثير من الامكانيات وتتبعثر الكثير من الجهود في غياب الادارة العلمية السليمة. إن الكفاءة الادارية لها أصولها التي تحكمها وتوجهها. ويقال أن « الادارة الناجحة » هي دائما وراء كل عمل تربوي ناجح : إن أسئلة مثل : كيف تحدد الأهداف التربوية ؟ وكيف تحدد الوظائف ويختار الأفراد لأدائها ؟ وما أشكال السلطة داخل المؤسسات التربوية ؟ كيف يختار القادة التربويون ؟ ما نظام المعلومات ووسائل الاتصال المتبعة داخل الادارة التعليمية ؟ ما نوع العلاقات الانسانية السائدة بين العاملين ؟ ما نوع الحوافز المقدمة في أداء العمل التربوي ؟.. الخ .. ليست إلا أمثلة لما تجيب عليه الأصول العلمية للادارة التربوية. وهي كما سنرى أصولاً مهمة لنجاح العمل التربوي.

7. الأصول السياسية للتربية :

رأينا كيف أن التربية في العصور القديمة والوسطى لم تكن تربية للعامة، وإنما كانت

---

(4) ابراهيم عصمت مطاوع، أمينة أحمد حسن : **الأصول الادارية للتربية**.

تربية للصفوة ولكن التربية في العصر الحديث أصبحت تربية « للمواطنة » أي أن التربية أصبحت من حق كل مواطن، بل وواجبة عليه. ولذلك فإن التوجيه السياسي للتربية في هذا العصر لا يمكن أن يقارن بالدور الذي لعبه النظام السياسي في تشكيل التربية في العصور القديمة والوسطى. لقد أصبحت التربية أكثر من أي وقت مضى من وظائف الدولة ومسؤولياتها الهامة. وهي مسؤولة عامة تشمل الشعب كله باختلاف طبقاته وأديانه وأجناسه. وهنا يلعب النظام السياسي تأثيرا ضخما في تشكيل العملية التربوية من حيث أهدافها ونوع ادارتها وطرقها ووسائلها ومناهجها وأنشطتها وأبنيتها ومحتوى الحقوق والواجبات التي تنشىء الأجيال عليها وما إلى ذلك من الأمور. إن التربية في ظل مجتمع ديمقراطي لابد أن تختلف أهدافا ومحتوى وطريقة عن التربية في ظل مجتمع اشتراكي أحادي التوجيه السياسي كذلك فإن التربية في ظل مجتمع عنصري كجنوب افريقيا واسرائيل لابد أن تختلف عن التربية في مجتمع اسلامي يؤمن بالمساواة الكاملة في الحقوق والواجبات. من هنا كان على العاملين بحقل التربية أن يكونوا على دراية بأنواع الولاء التي يريدون تطبيع الطلاب عليها، سواء كان ولاء نحو أشياء أو أفكار أو حقوق وواجبات كالولاء للوطن، أو الولاء لفكرة المساواة والعدالة، أو الولاء لحق التعبير عن الرأي، وحق الانتخابات الخ.. ومتى ينبغي أن تكون التربية أداة في يد « النظام السياسي » ومتى ينبغي أن تكون وسيلة لاصلاحه وتغييره إذا لزم الأمر. وكل هذه القضايا وغيرها هي ما يقصده رجال التربية عندما يتحدثون عن الأصول السياسية للتربية.

خاتمة :

كانت هذه هي أهم الأصول التربوية التي رأينا أن نعرضها هنا، والتي نرى ضرورة أن يكون المربي على ادراك بالكثير من حقائقها ومعطياتها، حتى يستطيع القيام بوظيفته التربوية بطريقة ناجحة. ولعلنا ندرك الفرق بين مربي العصر الحديث الذي يطلب منه أن يسلم بهذه الأصول، وربما بأصول أخرى أكثر من ذلك، ومعلم العصور القديمة والعصور الوسطى غير الاسلامية، الذي قام بعمله التعليمي بطريقة مبسطة دون الاعتماد على الكثير من هذه الأصول والمعارف. ولاشك أن مربي العصور القديمة والوسطى كانت أهدافه، ومناهجه، وطرق تدريسه وأساليب تقويمه أقل كفاءة من مربي اليوم الذي يطلب منه أن يطبق الاصول العلمية السابقة أثناء أدائه الوظيفي وإذا كان لنا أن نحكم على نظام تربوي هل يقوم على أصول علمية أم لا فلنراجع هذه الأصول التربوية المذكورة لنرى مقدار تطبيقها والأخذ بمعطياتها في ممارسة العمل التربوي داخل هذا النظام.

° ° °

المفردات والمصطلحات

- الأصول التربوية : هي الأسس أو المبادىء التي تقوم عليها العملية التربوية والتي بدونها يصبح العمل التربوي عملا ناقصا غير ناجح.
- الأصول الادارية للتربية : وتتناول الأسس الادارية الناجحة لاستخدام الامكانات التربوية المتاحة بطريقة منظمة لتحقيق أغراض مشتركة بأقصى فاعلية ممكنة.
- الأصول الاقتصادية للتربية : وتتناول العلاقة بين التعليم والاقتصاد من حيث العائد الاقتصادي للتعليم، وتكلفة التعليم، وأثر النشاط الاقتصادي على توجيه التعليم من حيث سياسته ومحتواه.
- الأصول التاريخية للتربية : وتتناول بالتحليل القوى والعوامل المؤثرة على التربية على مر العصور، وأسباب اختلافها (التربية) باختلاف الزمان والمكان.
- الأصول الثقافية والاجتماعية للتربية : وتتناول الوظيفة الاجتماعية والثقافية للتربية، وكيف تستخدم التربية كأداة للحفاظ على الهوية الثقافية مع القدرة على التقدم والتفوق المستمر.
- الأصول السياسية للتربية : وتتناول التوجيه السياسي للتربية، وإلى أي حد تستخدم كأداة لتحقيق أهداف النظام السياسي القائم.
- الأصول الفلسفية للتربية : هي النسق الفكري العام الذي يشتمل على نظرة خاصة في الكون والانسان والمعرفة والأخلاق والمجتمع، بحيث يؤثر هذا النسق على التربية من حيث الأهداف والمحتوى والوسائل والتقيم.
- الأصول النفسية للتربية : وتشتمل على مجموعة المعارف النفسية التي ينبغي مراعاتها عند بناء المنهج واختيار طرق التدريس وتحديد الأهداف التربوية.
- التربية التقليدية : هي التربية التي تقوم على اختزان المعلومات وحفظ المقررات وتجاهل الأنشطة والمهارات المختلفة.

النشاط التقويمي

1. راجع قراءة الأصول التربوية السابقة، وحاول أن تتعرف على « العلم التربوي » الذي يعالج كل أصل من هذه الأصول. ثم احرص على قراءة مرجع واحد في كل علم تربوي منها، مستعينا في ذلك بأستاذ المادة، والمكتبة التربوية المتيسرة لك.

2. يمكن تصنيف الأصول التربوية المذكورة هنا إلى : أصول نفسية، وأصول اجتماعية. ناقش ذلك.

3. تستمد « الأصول التربوية » المذكورة الكثير من حقائقها ونظرياتها من : علوم ومعارف : غير تربوية، أذكر أمثلة لذلك، مع توضيح كيف تستفيد التربية في مجالها الخاص من تطبيق تلك العلوم والمعارف.

4. حاول تقييم التربية في وطنك على ضوء مدى تطبيقها لهذه « الأصول التربوية ».

5. ضع علامة (✓) أمام العبارات الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارات الخاطئة مما يأتي :
   أ . كانت الأصول الفلسفية هي أقدم الأصول التي وجهت العمل التربوي.
   ب. . لا جدوى من دراسة الأصول التاريخية في توجيه العمل التربوي المعاصر.
   ج . الأصول التربوية مفيدة من الناحية النظرية، وليس من الناحية التطبيقية والعملية.
   د . يستطيع المعلم أن يؤدي دوره بنجاح دون أن يراعي حقائق هذه الأصول السابقة دراستها.

6. من أهم المدارس الفلسفية التربوية : (1)..
(2)........................... (3)........................... (4)........................... (5)...........................

قراءات اضافية

1. ابراهيم عصمت مطاوع : **أصول التربية**، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1982.
2. ابراهيم عصمت مطاوع، أمينة أحمد حسن : **الأصول الادارية للتربية**، دار المعارف، 1980.
3. أحمد عبد الرحمٰن عيسى : **في أصول التربية وتاريخها**، دار اللواء للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، 1978.
4. أحمد علي الفنيشي : **أصول التربية**، الدار العربية للكتاب، ليبيا، 1982.
5. حامد عمار : **في اقتصاديات التعليم**، سرس الليان، مصر، 1965.
6. حسين سليمان قورة : **الأصول التربوية**، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1968.
7. عمر التومي الشيباني : **تطور النظريات والأفكار التربوية**، الدار العربية للكتاب، لبنان وتونس، 1977.
8. محمد لبيب النجيحي : **الأسس الاجتماعية للتربية**، مكتبة الانجلو المصرية، 1975.
9. محمد منير مرسي : **أصول التربية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1984.
10. محمد الهادي عفيفي : **في أصول التربية**، الأصول الثقافية للتربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1972.
11. هاني عبد الرحمٰن : **فلسفة التربية**، مطبعة الجيش العربي، الأردن، 1967.



الفصل الخامس
اختلاف النظم التربوية على مر العصور

الوحدة الأولى

التربية اليونانية من منظور فلسفي

مقدمة :

ارتبطت التربية منذ أقدم العصور ارتباطا وثيقا بالفلسفة، بحيث لا يمكننا أن نتجاهل أن كل تربية قد كان لها خلال العصور معان فلسفية أو توجيه فلسفي. ذلك أن التربية بطبيعتها ووظيفتها عملية نمو شامل للفرد وذلك يتطلب بالضرورة موجهات أو أهداف توجه التربية في ضوئها نشاطها وعملها واجراءاتها : مثل ما هي أهداف التربية المرغوب فيها ؟ ما هو الخير وما هو الشر وكيف يمكن للانسان معرفة الخير ؟ ما هي المعرفة ؟ ما هي طبيعة العالم الذي تعمل فيه التربية ؟ ما هي طبيعة الفرد الذي نعلمه ؟ الخ. ومثل هذه الأسئلة تتردد في الفلسفات التي ظهرت خلال القرون المختلفة، وكانت الاجابات الفلسفية على مثل هذه الأسئلة تؤثر على التربية بدرجات مختلفة، وكما كان لكل عصر فلسفته أو فلسفاته ووجهات نظرياته المختلفة في هذه القضايا الفلسفية، انعكس ذلك كله على التربية وأثر فيها من حيث أهداف التربية، ومحتوى المنهج، وطرق التدريس وتقويمه ..الخ. وقد لا يبرز هذا التأثير بشكل واضح في العصور القديمة أو الوسطى كما برز في العصور الحديثة حيث أصبحت لكل تربية « فلسفة تربوية » واضحة تحدد غايات التربية وأهدافها البعيدة التي يتطلع المجتمع إلى تحقيقها وكذلك المعتقدات التربوية التي يستند لها العمل التربوي كله مثل الفهم الذي يأخذ به المجتمع للانسان والمعرفة والأخلاق الخ. ولكن ذلك لا يعني أن التربية في العصور القديمة والوسطى كانت بعيدة عن التوجيه الفلسفي للتربية. وهذا ما سنحاول أن نلقي عليه الأضواء في هذا الفصل.

التربية اليونانية من منظور فلسفي :

جرت العادة على أن تدرس التربية في أثينا واسبرطة كنموذجين مختلفين لنظم التربية اليونانية. حيث يختلف التوجيه الفلسفي للتربية في أثينا عنه في اسبرطة، وذلك لاختلاف الظروف والفكر السائد في كل منهما. ورغم اشتراك ظروف الحياة في كل من أثينا واسبرطة

فإن كل مدينة كانت مقسمة إلى طبقة من الاشراف الذين يمتلكون الأرض والحقول ومزارع الكروم وقطعان الماشية، وطبقة من العبيد تخدمهم. وكان الأوائل يعيشون في المدن ويشاركون في الحياة الاجتماعية والسياسية التي يرتبط بها مصيرهم وكانوا يتعلمون كل ما يهيؤهم لهذه الحياة، وكانوا يخرجون للحرب ويعتبرون أنفسهم الشجعان الأقوياء المميزين على الآخرين. وأما العبيد فيؤدون أحقر الأعمال ولا يتلقون شيئا من التعليم إلا ما يتدربون عليه عمليا في ميدان القيام بواجباتهم المفروضة عليهم. لقد نظر إلى هؤلاء العبيد على أنهم مجرد جزء من آلة العمل، وحتى أعظم فلاسفة اليونان أمثال أفلاطون وأرسطو كانوا يبررون ذلك فلسفيا ويرون أنه لا يمكن الاستغناء عن الرقيق إلا إذا أمكن أن تدور الآلات بدون انسان يديرها. وتلك النظرة إلى الارقاء يستوي فيها أهل أثينا وأهل اسبرطة معا. ورغم اشتراك أثينا واسبرطة في انقسام المجتمع إلى سادة وعبيد، والنظرة إلى وظيفة السادة ووظيفة العبيد وما ترتب على ذلك من اختلاف في تربية كل طبقة، إلا أن هناك فروقا تربوية بارزة ميزت التربية في أثينا عنها في اسبرطة.

لقد اشتهرت اسبرطة بوجود سهول زراعية خصبة، كما اشتهرت بحصانتها الطبيعية نتيجة للجبال الوعرة التي تحيط بها، ولهذا نجد أن هذه الولاية قد عنيت بالنشاط القائم على الزراعة والرعي كما عنيت أيضا باقامة جيش بري كوسيلة من وسائل الدفاع عن الحدود وحماية الممرات في الجبال، خصوصا أن اسبرطة قد فرضت سلطانها على العشائر القريبة منها وفرضت عليها الضرائب والجبايات مما أدى إلى سخط تلك العشائر وسبب بعض الاضطرابات التي كان لزاما على الاسبرطيين أن يخمدوها ويسيطروا عليها عسكريا. وكبيئة زراعية كانت أسبرطة تميل إلى المحافظة واحترام القانون والتقاليد. كل هذا جعل الهدف من التعليم في اسبرطة هو تكوين جبهة قوية من الجذور مما جعل اسبرطة معسكر تدريب مسلح دائم.

كان الانسان الذي تستهدفه التربية الاسبرطية هو صاحب الامتياز العسكري المطيع للقانون، ولذلك حرصت التربية الاسبرطية على تزويد الفرد بذلك الكمال البدني وعادات الطاعة الكاملة التي تجعل منه مواطنا اسبرطيا مثاليا. وكانت المثالية الاسبرطية للمواطن الصالح تتمثل في تنمية القوة والشجاعة والتحمل والدهاء والوطنية والكفاية العسكرية. وقد ضحى الاسبرطيون بكل الصفات النبيلة لشعبهم من أجل الكمال البدني كهدف أسمى في الحياة. كان هدفهم تربية أمة قوية لا تغلب قوية الجسم قادرة على تحمل الجوع والعطش والعذاب والألم حتى الموت دون جبن أو شكوى أو تردد. كان الفرد يربى على حماية نفسه وبلده في الداخل والخارج وعلى ذلك كان ينبغي اعداده ليتعود ويطيع وكأن جسمه وعقله وخلقه كلها تتشكل من أجل هذا الغرض ولا غرض غيره.

وسنجد اهتمام التربية في اسبرطة يتجه أيضا إلى التشريع والقانون باعتباره كفيلا أو ضروريا لاستقرار الأوضاع. واتجه الجهد الفكري في اسبرطة إلى الدراسات القانونية ولذلك نجد أن أهم شخصية عرفت في تاريخ اسبرطة هي شخصية المشرع ليكارجوس. ولم تعن طبقة الأحرار في اسبرطة بالدراسات الفلسفية على نحو ما عنيت به تلك الطبقة في أثينا وانما كانت مشكلتها الأساسية العناية بالفنون والتدريبات العسكرية. ولقد بلغ اهتمامهم بذلك أن

الاسبرطي لم يكن يهتم بأن يقرأ ويكتب وإذا اهتم بالأدب فبالنوع الحماسي فقط الذي يمجد البطولة والأبطال، وإذا اهتم بالموسيقى فلكي يثير الحماس أي أنها موسيقى القتال، بعكس أثينا التي اهتمت بالقراءة والأدب كتعبير عن الذات وبالموسيقى كعمل فني يثرى الحياة الانسانية.

ولاشك أنه من الواضح تماما أن النظرة القانونية التي تؤيدها قوة الجيش تؤدي إلى خلق جو من المحافظة على الأوضاع القائمة وتأكيد سلطتها عن طريق هذين العاملين : القانون والقوة الحربية، خاصة إذا كانت القوانين تجد سندها في قوة الآلهة. وسنلاحظ أن التعليم في اسبرطة كان يقوم على الاهتمام باعداد الطبقة العسكرية والعناية بالشجاعة والمغامرة والقوة الجسمانية وتكوين عادات من الطاعة واحترام القانون كقيم تربوية اجتماعية تعكس نظرة المجتمع الفلسفية إلى الانسان والأخلاق والمعرفة اللازمة لهذا المجتمع الاسبرطي.

أما التربية في أثينا فقد كانت تخالف التربية الاسبرطية اختلافا جوهريا من حيث الأهداف والمحتوى، وكان وراء ذلك الاختلاف توجه فلسفي مختلف لمفهوم المواطن والقيم المرغوب فيها. ذلك أن أثينا كانت ولاية بحرية ولها ميناء « بيريه »، وكانت تعتمد في نشاطها الاقتصادي على البحر ولذلك نجد أن هذه الولاية قد اشتهرت بتنظيم أحسن أسطول تجاري في بلاد اليونان في القرن الخامس ق. م. وكان موقع أثينا على البحر وانشغالها بالتجارة قد جعلها أكثر اتصالا بالولايات اليونانية الأخرى وبشعوب من حضارات وجنسيات أخرى كالحضارة الفينيقية والفارسية والفرعونية وغيرها، الأمر الذي كان بعيد الأثر في توسيع آفاقهم ونضوج تفكيرهم. وقد انعكس هذا بصورة واضحة في نتاج أثينا الفلسفي والأدبي. وكل الأسماء التي نسمعها في تاريخ الفكر اليوناني سواء من سقراط (479 ـ 399 ق. م) أو السوفسطائيين أو أفلاطون (420 ـ 348 ق. م) أو أرسطو (384 ـ 322 ق. م) في عالم الفلسفة، أو الأسماء التي نسمعها في عالم الأدب والفنون المسرحية كهوميروس صاحب الالياذة والأوديسا وسوفكليس بمسرحياته التراجيدية وأرستوفانس بمسرحياته الهزلية، هذه الأسماء كلها وغيرها تنتمي إلى أثينا بينما لا نجد فيلسوفا أو فنانا أو أديبا مشهورا ممن ترك آثارا باقية قد نقل إلينا التاريخ أخباره من اسبرطة.

لقد كان الهدف من التعليم في أثينا هو الكمال الفردي من أجل الصالح العام إلا أن الكمال الفردي في أثينا كان يعني النمو الكامل التام للعقل والجسم، كما كان الصالح العام يعني القدرة على القيام بدور ايجابي في شؤون الدولة في أوقات السلم كما في أوقات الحرب. بل أن « رجل الحكمة » والقضاء والبصيرة والفطنة والبلاغة الذي لا يمكن الاستغناء عنه في مجالس السلم أو الحرب يفضل « رجل العمل » ممثلا في « أخيل » وكانت فضائل « رجل العمل » الأولى هي القوة والشجاعة والاقدام والتحمل وهي الصفات المطلوبة للأعمال العظيمة. وبينما نجد الاسبرطيين يهدفون إلى القوة والجلد وغالبا ما ينمون نموا خشنا ويسلكون سلوكا غليظا فإننا نجد الاثينيين يبحثون عن الجمال وكمال الجسم والعقل والروح. كان الاثينيون يعتقدون أن خير هدف للتربية هو التنمية الشاملة للفرد. وكانوا يتوقعون من التعليم أن يكون حماية للدولة ولكنهم كانوا يرون أن أحسن اعداد للمواطن هو تنميته بطريقة متناغمة

فبينما يذهب إلى معاهد للرياضة البدنية حيث يدرب على القفز والركض والمصارعة ورمي الأقراص والرقص الشعبي الخ، إذا به يذهب إلى مدارس الموسيقى حيث يتعلم نفائس الشعر والفنون والآداب، وإذا به يشارك في الأنشطة الدينية والاجتماعية والسياسية والعسكرية للدولة مع اهتمام شديد بأخلاقه. ولقد كان المواطن الاثيني المثالي أو الجدير بالمواطنة هو الذي يتصف بالتناسق أو التوازن، أي أن يكون جامعا للمعارف والخبرات التي لا تجعله مثاليا أو متطرفا في أفعاله وعواطفه. لذلك أكدت التربية في أثينا على المحتويات الثلاثة التالية : التربية الفكرية والعقلية كمصدر للحكمة والمعرفة، والتربية الموسيقية والقصص والأشعار والآداب باعتبارها مصدر العواطف والانفعالات السليمة (تطهير العواطف) والتربية البدنية التي يقصد بها اكساب الجسم التوازن والتوافق الجسماني. وهكذا جمعت التربية الاثينية بين التربية الفكرية والجمالية والبدنية. ورغم أنها عنيت بالتربية العقلية وأعطتها الاهتمام الأول لكنها لم تغفل الجوانب الأخرى. في حين أن التربية الاسبرطية كما رأينا أعطت الاهتمام الأول والأخير للتربية الجسمانية وعنيت عناية بسيطة بالجوانب الأخرى بالقدر الذي يخدم النواحي الجسمانية والعسكرية. (1).

الوحدة الثانية

التربية المسيحية من منظور فلسفي

يمثل ظهور المسيحية في القرن الأول الميلادي ثورة كبرى في حياة الغرب، ذلك أن المسيحية قد جاءت بمثل عليا جديدة وتصور خاص للانسان وعلاقته بالكون، وكانت هذه المثل المسيحية تعارض بشدة ما كان سائدا في الامبراطورية الرومانية. وسرعان ما ظهرت خطورة هذه الدعوة المسيحية على حكم الأباطرة نتيجة زيادة أتباعها وانتشارها من الشرق إلى الغرب، ومن ثم قام صراع طويل بينها وبين الأباطرة تعرض خلاله المسيحيون في الشرق والغرب لأشد أنواع التعذيب والتدمير ولم يثنهم هذا كله عن الصمود والتمسك بالدين الجديد وما يمثله من قيم ووجهة نظر إلى الحياة والوجود.

كانت تعاليم المسيحية تعارض مفهوم عبادة الامبراطور، وتحرم على أتباعها الاشتراك في الاحتفالات وأنواع النشاط المعرني التي كانت تعقد لتمجيد سلطانه، كذلك رفض المسيحيون الخدمة في جيوش الدولة لأنها تتعارض مع فكرة « الحب المسيحي » واحتقروا سلوك الأباطرة الذي يقوم على الافراط في الملذات وما يصحب ذلك من انحرافات خلقية. وكان يلهب الحماس الديني المسيحي الاعتقاد السائد بأن ظهور المسيح مرة ثانية قد أصبح قريبا وأن شؤون الحياة الدنيا لا قيمة لها إذا ما قيست بالنسبة للاستعداد الروحي لاستقبال الحياة القادمة. وكانوا يجدون في تعاليم المسيح حياة روحية وأخلاقية جديدة تقضي بألا يفكر الانسان في غده، وأن يبيع ما يملك ويعطي الفقير، وأن يترك المرء أباه وأمه وزوجته وأولاده

(1) عبد الغني عبود : **دراسة مقارنة لتاريخ التربية**، ص 113 ــ 127، سعد مرسي أحمد : **تطور الفكر التربوي**، ص 114 ــ 174.

في سبيل الله، ويحقر من أمر الدنيا ويكرس حياته لخدمة الانجيل ونشر تعاليمه.

ولاشك أن هذه التعاليم قد اكتسبت أتباعا كثيرين سئموا ما وصلت إليه الحياة الرومانية من تفسخ وانحلال، ووجدوا في هذا الدين نوعا من الهداية والارشاد يستحق الاخلاص والاستشهاد في سبيله. وعلى ذلك فبينما كانت قوة الامبراطورية آخذة في الضعف كانت قوة المسيحية آخذة في القوة، حتى أن الأباطرة لم يجدوا أمامهم في القرن الرابع إلا أن يغيروا من اتجاهاتهم نحوها، واستطاع المسيحيون بعد أربعة قرون من الاضطهاد أن يكتسبوا حقوقهم الشرعية في « التدين بالمسيحية » كدين تعترف به الامبراطورية الرومانية. و لم ينته القرن الرابع حتى أصبحت المسيحية دينا رسميا للامبراطورية وظهرت الكنيسة الكاثوليكية في روما كأكبر قوة.

وخلال صراع الكنيسة الطويل، نظمت الكنيسة نفسها في تنظيم كنيسي دقيق يرأسه البابا، وكان نفوذها ينمو نموا سريعا خلال القرون الأخيرة من الامبراطورية الرومانية. ولا تأتي العصور الوسطى المسيحية إلا وقد أصبحت الكنيسة الكاثوليكية بنظامها المركزي وسيطرتها الروحية أكبر قوة في أوربا في تلك العصور،وبلغت قوة الكنيسة حدا جعلت الملوك الذين حاولوا استعادة مجد الامبراطورية الرومانية مثل شارلمان وأوتو يعملون على اكتساب رضا البابا وتأييده لمشروعاتهم. وإلى جانب هذه السلطة السياسية تمتعت البابوية وما تحتها من نظام كنيسي بامتيازات اقتصادية وحربية، فقد امتلكت مساحات واسعة من الأراضي وفرضت الضرائب وكونت الجيوش، ولكنها خلال ذلك فقدت بالتدريج مثلها العليا المسيحية الأصيلة وتحولت إلى جزء لا يتجزأ من النظام الاقطاعي. بل لقد مارست الكنيسة ذاتها أبشع صور الاقطاع، إذ امتلكت مساحات واسعة من الأرض بلغت نحو ثلث أراضي أوربا، وكان رجال الدين الذين منحوا أرضا يمارسون سلطات « أمير الاقطاع » وهم عبيد الأرض الذين يزرعونها، بل ولهم « طبقة الفرسان » الذين يحمون اقطاعيات الكنيسة. ولقد اعترفت الكنيسة بسلطة أمراء الاقطاع، واعترفت بالنظام الطبقي الاقطاعي، ورأت في طاعة الأفراد لهذا النظام طاعة لتعاليم المسيح.

وليس هذا مجال الحديث عما أصاب رجال الدين المسيحي من فساد أساء إلى الكنيسة وسمعتها في أوربا في عصور النهضة ، وكيف تحولت الكثير من الأديرة إلى بؤرات للفساد والجهل، وكيف تحولت التوبة والاعتراف إلى صكوك غفران تبيعها الكنيسة لرعاياها، وكيف حالت الكنيسة بين رجال الفكر وبين الكثير من الأفكار الجديدة، والكشوف والمخترعات، فاضطهدت أعلام الفكر والعلم من أمثال جاليليو وكوبرنيكس وغيرهما، وكيف طبعت الحياة الثقافية في أوربا بهذا الطابع الكهنوتي الجامد طوال العصور الوسطى.

والذي يهمنا أن نلفت النظر إليه هنا هو أننا إذا درسنا التربية في العصور الوسطى المسيحية سواء كانت تربية الرهبان في الأديرة أو تربية المدارس الكنيسية المختلفة أو تربية الجامعات أو تربية الفرسان لوجدنا أنها تقوم على منظور فلسفي مسيحي خاص بها. إذ قامت التربية المسيحية طوال تلك العصور على نظرة خاصة للانسان والمجتمع والأخلاق والمعرفة مستمدة من تعاليم المسيحية. ولقد تأثرت التربية المسيحية بتلك التعاليم طوال العصور الوسطى

من حيث الأهداف والمحتوى، وظل هذا التأثير قويا حتى بداية القرن الثالث عشر عندما اتصلت أوربا بالعالم الاسلامي من خلال الأندلس وصقلية والرحلات التجارية والحروب الصليبية، فأحدث هذا الاتصال ثورة كبرى في الفكر المسيحي وبدأت ثمار ذلك تظهر على التربية في أوربا. ويكفي هنا أن نبرز الملامح العامة للتعاليم المسيحية التي شكلت التربية خلال العصور الوسطى.

لقد قامت التربية المسيحية على تصور أن الانسان شرير بطبيعته ومن ثم كان لابد من الوصاية عليه تجنيبا له عن هذا الشر، والكنيسة هي التي تستطيع أن تقوم بهذا الدور في حياة الانسان وذلك عن طريق تعاليمها الروحية التي تدعو إلى الاهتمام بالحياة الآخرة واماتة الشهوات واهمال الجسم حتى تسمو الروح وتنجو من عذاب جهنم ووسيلة ذلك : الطهارة والفقر والطاعة. ولما كان الانسان في نظر الكنيسة مجموعة من الغرائز الهابطة التي أخرجت أبويه من الجنة فإن عليه أن يقتل غرائزه وينقذ روحه من عذاب جهنم وذلك من خلال سلسلة طويلة من العبادات والطقوس الكنيسية. وحيث أن الانسان ــ بحكم تكوينه وغرائزه الهابطة ــ غير قادر على أن يسير وحده إلى الله، كان لابد له من قائد يقوده وهو القسيس الذي قام بدور الواسطة بين العبد وربه، فكان رضاه من رضا الرب وكان غضبه من غضبه. وأيضا فإن الانسان ــ بحكم تكوينه الذي تسيطر عليه الغرائز ــ لا يستطيع أن يفكر بنفسه لنفسه وإنما هو محتاج لمن يهديه إلى الصواب ويقوده إلى « خلاص الروح »، والقسيس هو القادر على أن يقدم له الاجابات الصحيحة والمعرفة الصحيحة.

لقد رأت الكنيسة أن المعرفة الحقة هي معرفة الانجيل وحاربت الفلسفة والفكر الاغريقي ولم تجد فيهما إلا المثل والأخلاق الوثنية، ولم تجد في الفنون السبعة الحرة وهي النحو والبلاغة والمنطق والحساب والهندسة والفلك والموسيقى إلا نوعا من التلهي والصد عن المعرفة المسيحية الحقة. ولما كانت الكنيسة ترى أن من واجبها أن تراقب ما يعلم « لرعايا الكنيسة » فقد مارست سلطة كبيرة في تحديد المحتوى الدراسي، وفي تحديد من يسمح لهم بالتدريس، ولم تكن رخصة التدريس License تعطى إلا من خلال الكنيسة لمن يثبت أنهم لا يدرسون إلا ما هو حق وصحيح ويتفق مع مبادىء الكنيسة. كان الاعتقاد الشائع أن « أتباع الكنيسة » يمثلون رعية واحدة بغض النظر عن الجنس أو الحدود الاقليمية وهذا يعني أن ارتباط الفرد بالكنيسة ينبغي أن يكون أكثر من ارتباطه بالدولة أو بأية سلطة أخرى، حيث أن قيمته كمسيحي تعتمد على علاقته بكنيسته أكثر من اعتمادها على أية سلطة أخرى. وتوسلت الكنيسة في تدعيم سلطتها بالتعليم فسيطرت عليه، وتمثلت هذه السيطرة في ارتباط التعليم بالمؤسسات الكنيسية، وقيام رجال الدين بدور المعلمين، وتوجيه هذا التعليم وجهة دينية. حتى عندما بعثت مقالات أرسطو من ترجمات أو تعليقات عربية وكان أعمق هذه الترجمات أثرا هي كتب ابن رشد الرئيسية فلم يكن الهدف من ذلك دراسة الفلسفة لذات الفلسفة وإنما قصد بها تسليح علماء الكنيسة بسلاح المنطق الارسطي بحيث يظهرون عدم تعارض الاعتقاد المسيحي مع العقل. ولاشك أن قضايا التوفيق بين العقل والدين التي استخدمت هذا المنطق الصوري أو الشكلي كانت من أكبر القضايا التي تخللت معظم

الدراسات في العصور الوسطى المدرسية. ولم تكن القضايا التي ناقشها رجال العصور الوسطى في الجامعات وأدى البحث فيها إلى تأليف عدة مجلدات كقضية : كم ملاكا يستطيع الوقوف على طرف ابرة ؟ وهل يستطيع الله أن يخلق جبلين لا يفصل بينهما واد ؟ وماذا يحدث لو أن فأرا أكل الخبز المقدس ؟ هذه القضايا وأمثالها لم تكن قضايا فارغة كما تبدو لعصرنا الحديث وإنما كان لها دلالتها الكبرى في ميزان القوى السياسية بين سلطان الأمراء وسلطان الملوك وسلطان البابوات والأباطرة. (2).

الوحدة الثالثة

التربية الأمريكية من منظور فلسفي

لا يستطيع الدارس للتربية الأمريكية أن يتجاهل النزعة الفردية، والايمان بالانسان الفرد كمحور هام ترتكز عليه التربية الأمريكية. وربما لا يدرك الدارس عمق جذور هذا الاتجاه الفلسفي في التربية إلا إذا تتبع جذوره في مجال الاقتصاد والسياسة بالذات. ولعل الاقتصاد الأمريكي هو النموذج القوي المعاصر للمذهب الرأسمالي المتطرف أو مذهب الحرية الاقتصادية أو المذهب الاسترسالي في الاقتصاد. ويعتبر آدم سميث في كتابه « ثروة الأمم » من الرواد الأوائل لهذا المذهب. ويؤكد هذا الاتجاه على أن جهد الفرد يمكن أن يصل إلى أقصى درجة من الانتاج إذا لم يعطله تدخل الحكومة، وأن الفرد هو أفضل من يعرف لنفسه ولمجتمعه الخير العام والطريق السوي لتحقيق هذا الخير. وعلى ذلك فإن حقوقه الطبيعية ينبغي أن تصان مادامت هذه الحقوق هي الضمان الوحيد للانسان في سعيه لتحقيق الخير العام. ذلك أن الانسان يتحرك أساسا بالرغبة للكسب والربح، وهذا الدافع الطبيعي للحصول على الثروة هو الذي يجعل الحركة دائمة ودائبة في هذا العالم، أما إذا لم يتوفر للانسان هذا الدافع الفطري الأصيل فسوف لا يجد حافزا يحفزه على العمل والانتاج.

وتقترن بهذا المفهوم نظرية العرض والطلب التي تعني أن أثمان الأشياء تصل إلى مستواها الطبيعي عندما تباع السلع وتشترى في سوق غير مقيد بقيود أي في سوق يقوم على التنافس الحر الطليق. إذ يحاول البائع الحصول على أقصى سعر ممكن بينما يحاول المشتري الحصول على الشيء بأرخص الأثمان ومن ثم تؤدي المنافسة بين البائعين إلى الهبوط بمستوى الأسعار كما تودي المنافسة بين المشترين إلى رفع الأسعار ومن هنا كلما اشتد الطلب على الشيء وعلى السلع زادت الأسعار والعكس بالعكس.

وتحقيقا لهذه العملية الطبيعية التي هي تعبير عن طبيعة الانسان ودوافعه الفطرية كما يرى أنصار هذا المذهب ينبغي أن تبتعد الحكومة والدولة عن مجال الاقتصاد وتتركه للأفراد ولتنافسهم المشروع بحثا عن الكسب والربح وفي ذلك الخير كله للأفراد والمجتمع.

---

(2) . وهيب سمعان : **الثقافة والتربية في العصور الوسطى**، عبد الغني عبود : **دراسة مقارنة لتاريخ التربية**، ص 157 — 180.

وكما يحدث في مجال الاقتصاد الذي يقوم على المنافسة بين الأفراد والشركات، يحدث في مجال السياسة، الذي يقوم أيضا على تعدد الأحزاب وتنافسها من أجل كسب معركة الانتخابات. ويحاول كل حزب الحصول على أقصى عدد ممكن من الأصوات الانتخابية بينما يحاول المواطنون ألا يعطوا هذه الأصوات إلا لمن يقدم لهم أقصى خدمات ممكنة، ومن ثم تؤدي المنافسة بين الأحزاب إلى حرص كل منها على رضاء الجماهير والعمل من أجل مصالحها.

ولما كان الانسان الفرد هو محور الاقتصاد، ومحور السياسة كان لابد من العمل على اطلاق طاقاته المبدعة، وإزالة العقبات التي تعترض طريقه بحيث يكون قادرا على العمل بأقصى طاقاته. ولا يكون ذلك إلا بتربية تؤمن بالفرد، وتزود عقله بالعلم والقدرة على التفكير الحر السليم بحيث يكون قادرا على إثبات ذاته والنجاح في مجال المنافسة الاقتصادية والسياسية والتعليمية.

ورغم أنه يصعب الحديث عن نظام أمريكي واحد للتعليم، ذلك لأن لكل ولاية من الولايات الأمريكية الواحدة والخمسين نظامها التعليمي الخاص بها والذي يختلف قليلا أو كثيرا عن التعليم في الولايات الخمسين الأخرى. إلا أنه يمكن القول بصفة عامة أن التعليم الأمريكي العام يمتد على مدى اثنتي عشرة سنة من بعد السادسة وحتى الثامنة عشر. وتعتبر هذه المدة كلها إلزامية إجبارية بالنسبة لكثير من الولايات مع بعض خلافات بينها. وبعد إطلاق الاتحاد السوفيتي لأول سفينة فضاء سنة 1957 حدث رد فعل عنيف في الأوساط السياسية والتعليمية الأمريكية وترتب على ذلك أن أصدر الكونجرس الأمريكي سنة 1958 قانون الأمن القومي للتعليم الذي نص على تقديم حوالي ربع بليون دولاراً سنويا لتحسين التعليم في المجالات التي تعتبر حيوية للأمن القومي واكتشاف الفضاء والاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية لا سيما الروسية، والعلوم.

ورغم اختلاف نظم التعليم من ولاية أمريكية إلى أخرى، إلا أن هناك سمات عامة تميز هذا التعليم وتعكس وجهة النظر الأمريكية في الانسان والأخلاق والمجتمع ولعل من أهم هذه السمات :

أ. لامركزية الاشراف على التعليم : إذ أن التعليم الأمريكي كان وما زال شأنا من شؤون الولايات وليس من واجبات الحكومة الفيدرالية، ومن ثم فليس للولايات نظام واحد يسير التعليم الأمريكي كتلك النظم التي توجد فيه كثير من البلاد الأخرى. وليس من اختصاص الحكومة الفيدرالية أن تسير النظم المدرسية أو تتحكم في طابع المدرسة أو مناهجها وإن كان من واجبها أن تشجع التعليم وتعمل على تيسيره وأنها تمده فعلا بالمساعدة والتوجيه القوي الشامل عن طريق مكتب التربية الذي يتخذ كافة الطرق لعون الولاية في جهودها وابتكاراتها. ويعتبر مكتب التربية الجهاز الحكومي المهتم بالتعليم على المستوى الفيدرالي وله ثلاثة وظائف رئيسية : البحث التربوي وإدارة المنح الفيدرالية التعليمية وتقديم الخدمات التعليمية للولايات، كما يقوم المكتب بجمع البيانات الاحصائية ومختلف المعلومات عن التعليم.

وتحرص كل ولاية على استقلالها في إدارة شؤونها التربوية مما ترتب عليه تنوع كبير في التعليم الأمريكي حسب ظروف كل ولاية وحاجاتها، وأتاح قدرا كبيرا من الحرية للمعلمين والمتعلمين والمدارس والمعاهد في وضع مناهجها ونظمها ولوائحها [3].

ب. الاهتمام بالعلوم والتكنولوجيا : وهذا الاهتمام بها طبيعي لأنه وسيلة الشركات الصناعية والمؤسسات المختلفة للحصول على القوى البشرية المختلفة التي تستطيع بها منافسة غيرها من الشركات والمؤسسات، ووسيلة كل بلد رأسمالي لمنافسة غيره من البلاد الرأسمالية وغير الرأسمالية الأخرى في مجالات الانتاج المختلفة.

ج. عصرية النظام التعليمي : وهذه السمة وثيقة الصلة بالسمة السابقة فهي التي تترجم الاهتمام بالعلم والتكنولوجيا إلى واقع حي في حياة المجتمع وفي حياة مؤسساته المخلتفة. ويقضي ذلك ألا يهتم التعليم الأمريكي بمجرد توفير القوى البشرية اللازمة لحاجات اليوم، بل بتوفير قوى المستقبل البشرية المستعدة نفسيا وعقليا للتطور مع الحياة الدائمة التطور وللاستجابة لكل تجديد وتطوير يطرأ على وسائل الانتاج وأساليب الحياة. ولعل من أهم مظاهر عصرية النظام الأمريكي كثرة التجارب التربوية وربط نظام التعليم بمؤسسات المجتمع المختلفة. ويبدو هذا الربط أوضح ما يكون في التعليم العالي الذي يستمد جزءا كبيرا من نفقاته من البحوث التي تقوم بها مؤسساته والعاملون به لصالح الشركات الصناعية والتجارية وغيرها.

د. توفير الحرية للمعلمين والمتعلمين : إذ يعطي المدرس حرية التصرف مع طلابه واختيار الطرق التربوية التي يراها مناسبة بما يتفق وظروف المدرسة والبيئة المحلية التي يوجد بها. والطلاب يتمتعون بقدر كبير من الحرية في اختيار برامج التعليم التي يرونها مناسبة لهم، وإذا تدخلت السلطات التعليمية بالتوجيه التعليمي للطلاب فإنما تتوجه بالنصح والارشاد فقط لمساعدة الطلاب على اكتشاف لون التعليم ونوعية البرامج المناسبة لهم لا لفرض تعليم معين أو برامج معينة عليهم.

ولا يقتصر أثر الايمان بالحرية الفردية على المؤسسات التعليمية النظامية بل يمتد ليشمل كل وسائل التعليم غير المباشر من اذاعة وتلفزيون وصحافة وأحزاب سياسية ونوادي وكنائس وغيرها إذ أنها جميعا تقوم على نفس هذا الأساس الفلسفي الذي يؤمن « بالحرية الفردية » كأساس لتوجيه السلوك. ولسنا هنا في مجال الحكم والتقييم لتلك التربية الأمريكية وما تقوم عليه من فلسفة فردية بل كل ما أردنا أن نبرزه كيف أثرت تلك الفلسفة على التربية الأمريكية من حيث الأهداف والمحتوى والخصائص العامة [4].

---

(3) محمد منير مرسي : **المرجع في التربية المقارنة**، ص 176 — 193.

(4) كاندل : **التعليم في أمريكا** : ترجمة وهيب سمعان، عبد الغني عبود : الايدولوجيا والتربية، **مدخل لدراسة التربية المقارنة**، ص 172 — 195.

الوحدة الرابعة

التربية السوفيتية من منظور فلسفي

تقوم نظرية التربية السوفيتية على أساس المبادىء الفلسفية والاجتماعية والسياسية للماركسية. ونقطة الانطلاق في هذه الفلسفة هي النظرة المادية إلى الكون والانسان والمجتمع واقصاء الدين جانبا لأنه يتعارض مع تلك الفلسفة المادية. وتطور الانسان في المنظور الشيوعي لا تحدده العوامل الوراثية كما يدعي مفكرو البرجوازية، بل يتوقف على البيئة والظروف وتقسيم العمل، ولذلك فإن التربية قادرة بوسائلها المختلفة على خلق الانسان الجديد ذي المفاهيم والاتجاهات والعادات الاشتراكية. والمجتمع الشيوعي هو وحده الذي يمثل البيئة المناسبة التي ينمو فيها هذا الانسان الجديد في ظل الدولة أو الحزب الشيوعي الذي لديه « استراتيجية واضحة لتنمية الموارد البشرية » لخدمة أهداف الدولة أو الحزب.

وإذا كانت النظرية الماركسية تقوم على أساس سيطرة الدولة والحزب على كل مرافق المجتمع من أجل خلق الظروف المناسبة لنمو الانسان الشيوعي وزيادة انتاجيته، فقد وقعت جميع مؤسسات التعليم النظامية وغير النظامية تحت ادارة مركزية حازمة تمتد إلى كل صغيرة وكبيرة تتصل بالعمل المدرسي من حيث المناهج وطرق التدريس والأنظمة المدرسية. ولكي تتأكد السلطات السوفيتية من فرض سيطرتها الكاملة على شؤون التعليم فإنها تضع ممثلا للحزب الشيوعي في كل وحدة تعليمية صغيرة كانت أم كبيرة للتأكد من أن سياسة الدولة وسياسة الحزب تنفذان بكل دقة. كذلك يقوم البوليس السياسي بدور كبير للتأكد من ولاء المشتغلين بالادارة التعليمية والمدرسية وكل التلاميذ وغيرهم للنظام الشيوعي. والبرامج الدراسية في الاتحاد السوفيتي برامج موحدة في جميع أنحاء البلاد، كذلك الكتب المقررة، إذ تحتذي كل جمهوريات الاتحاد حذو الجمهورية الروسية الاشتراكية الاتحادية فيما تقرره من برامج وما تختاره من كتب، حيث تترجم هذه الكتب والبرامج إلى اللغات المحلية بكل جمهورية. وتمنح الحرية لكل جمهورية للتدريس بلغتها القومية وباللغة الروسية بحسب المرحلة الدراسية.

وبجوار تدريس الماركسية اللينينية كمادة مستقلة فقد اعتبرت الأساس النظري الذي تقوم عليه كل العلوم والمعارف. ومن ثم فهي « علم العلوم » أي العلم الذي يفسر كل العلوم الأخرى والذي في ضوئه يكون للتاريخ والجغرافيا والأدب واللغة والرياضيات والعلوم وغيرها معنى، وبدونه تكون تلك العلوم وسيلة تسيطر بها البرجوازية على الجماهير الكادحة كما هو الحال في المجتمعات الرأسمالية المستغلة. وقد أعطت التربية السوفيتية عناية فائقة لما يسمى « بالسلوك » والذي يقاس بمدى تشرب الفرد لقيم الحزب وأفكاره. وتنال درجات السلوك أهمية بالغة في حياة التلميذ تفوق أهمية الدرجات التي يحصل عليها في النواحي الأكاديمية، إذ قد يعيد العام الدراسي إذا ما فشل في الحصول على درجة مقبولة في السلوك.

وتهتم التربية الشيوعية بربط العلم بالانتاج وربط المدرسة والجامعة بالمزرعة والمصنع وغيرها من هياكل الانتاج، وتركز التربية على التقدم التكنولوجي ولذلك اهتمت اهتماما واضحا بالعلوم الطبيعية والرياضية التي تحقق هذا التقدم التكنولوجي بطريقة مباشرة، كما

اهتمت أيضا بالتعليم الفني أو التعليم البولتكنيكي، ويرتبط التعليم بجميع مراحله بخطط محددة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع، بحيث يكون التعليم بكل مدخلاته ومخرجاته أداة في يد الدولة أو الحزب لتحقيق أهداف المجتمع الشيوعي كما تحددها الدولة أو الحزب.

ولا تقتصر التربية السوفيتية على ما يقوم به التعليم بأنواعه ومراحله المختلفة، بل يمتد ليشمل حلقة من المنظمات الشبابية يمارس فيها الطلاب وغيرهم أنشطة متعددة تستهدف تربيتهم تربية اشتراكية وايدولوجية. فهناك منظمة أبناء أكتوبر نسبة إلى ثورة أكتوبر 1917 وتضم الأطفال في سن العاشرة أو الحادية عشر، ومنظمة الرواد وتضم المراهقين من سن 10 ــ 15، ومنظمة الكومسومول وتضم الشباب من 15 ــ 22 قبل التحاقهم بالمنظمة السياسية الأم : « الحزب الشيوعي »، ويشجع الطلاب بوسائل عدة للانضمام إلى تلك المنظمات سواء داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها حتى أصبح الانضمام إلى منظمة أكتوبر والرواد عاما يشمل كل أفراد المجتمع في هذه السن بينما يبلغ عدد المنضمين إلى منظمة الكومسومول الأكثر انتقائية أكثر من نصف عدد من هم في هذه السن من مجموع السكان، مع ازدياد عدد الطلاب داخل تلك المنظمة على غيرهم من غير الطلاب. أما أعضاء الحزب الشيوعي فقد بلغ عددهم سبعة ملايين أو ثمانية أعدوا خير اعداد من خلال المنظمات الشبابية المختلفة السابقة، ودربوا على أساليب الاقناع الشفوية التي نظمت تنظيما دقيقا حتى وصلت آثارهم إلى أبعد القرى وإلى حدود الاتحاد السوفيتي النائية.

كذلك فإن السيطرة المركزية على التربية غير النظامية قد امتدت لتشمل كل وسائل التأثير والتوجيه داخل المجتمع السوفيتي. ولقد امتد ذلك ليشمل جميع المطبوعات من جرائد ومجلات وكتب ومؤلفات في شتى المجالات. كما شمل الاشراف الدقيق على وسائل الاعلام الجماهيرية من سينما ومسرح واذاعة وتلفزة ونوادي ومتاحف الخ..، وبايجاز فإن الدولة أو الحزب تسيطر سيطرة كاملة على جميع القوى التربوية النظامية منها وغير النظامية وتوجهها التوجيه الماركسي الشيوعي، الذي يركز على الايدولوجية الشيوعية والسلوك الشيوعي. ويهتم بالعلم والتكنولوجيا كأداة لتحقيق المجتمع الشيوعي مع اهتمام لا نظير له بمنظمات الشباب كحماة لمبادىء الحزب وايدولوجيته. وبهذا يتضح مدى تأثر التربية السوفيتية بالفلسفة الاجتماعية والسياسية للماركسية (5).

* * *

(5) جورج كاونتس : **التعليم في الاتحاد السوفيتي**، ترجمة محمد بدران، محمد نبيل نوفل : « فلسفة التربية الماركسية » في **دراسات في فلسفة التربية**، ص 145 ــ 227.

المفردات والمصطلحات

- التربية الأثينية : تربية كانت تقوم على الاهتمام الواضح بالتربية العقلية مع عدم إغفال التربية الجمالية والبدنية.
- التربية الاسبرطية : تربية كانت تقوم على الاهتمام بالجانب العسكري، والعناية بالشجاعة والمغامرة والقوة الجسمانية وتكوين عادات الطاعة واحترام القانون.
- رخصة التدريس : هي إجازة بالتدريس كانت تعطيها الكنيسة في العصور الوسطى لمن ثبت أنه لا يدرس إلا ما هو حق وصحيح ويتفق مع مبادىء الكنيسة.
- المذهب الاسترسالي في الاقتصاد : ويقوم على عدم تدخل الدولة في النشاط الاقتصادي، لأن الفرد هو أفضل من يعرف لنفسه ولمجتمعه الخير العام دون الحاجة إلى تدخل الدولة.
- المنظمات الشبابية : هي مؤسسات يمارس فيها الطلاب وغيرهم أنشطة متعددة تستهدف تربيتهم تربية اشتراكية وايدولوجية تقوم على تشرب الفرد لقيم الحزب وأفكاره. مثل منظمة أبناء أكتوبر ومنظمة الرواد.

النشاط التقويمي

1. ما أهم معالم التربية الاسبرطية ؟ وما هي الفلسفة الكامنة وراء تلك التربية ؟
2. لماذا اختلفت التربية الأثينية عن التربية الاسبرطية ؟
3. يعتبر النظام الاقتصادي الرأسمالي الوليد الطبيعي للايمان « بالانسان الفرد » ناقش هذا الرأي.
4. كيف يمكن تفسير نظام تعدد الأحزاب في أمريكا على ضوء نظرية العرض والطلب وعلى ضوء المذهب الاسترسالي في الاقتصاد ؟
5. ما أهم أبعاد النظام التربوي الأمريكي، وما هي الفلسفة التي يعكسها هذا النظام ؟
6. هناك نقط التقاء ونقط اختلاف بين التربية الأمريكية والتربية السوفيتية. وضح ذلك.
7. كيف استخدمت الحكومة السوفيتية التربية المباشرة وغير المباشرة لبث الايدولوجية الشيوعية ؟
8. هناك قدر ضخم من الاتساق التربوي بين مؤسسات التعليم النظامي وغير النظامي بالاتحاد السوفيتي. ناقش ذلك.
9. من خلال قراءاتك الخارجية ومناقشة أستاذ المادة حاول أن تتعرف على مزايا وعيوب التربية في الأنظمة الأربعة السابقة، ومدى ارتباط كل نظام بفلسفة معينة في الانسان والأخلاق والمعرفة والمجتمع.

قراءات اضافية

1. جورج كاونتس : **التعليم في الاتحاد السوفيتي ــ** ترجمة محمد بدران، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، بدون تاريخ.
2. سعد مرسي أحمد، سعيد اسماعيل علي : **تاريخ التربية والتعليم**، عالم الكتب، القاهرة، 1978.
3. سعيد اسماعيل علي، محمد نبيل نوفل، حسان محمد حسان : **دراسات في فلسفة التربية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1981.
4. صادق سمعان : **الفلسفة والتربية**، محاولة لتحديد ميدان فلسفة التربية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1962.
5. عبد الغني عبود : **الايدولوجيا والتربية، مدخل لدراسة التربية المقارنة**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1978.
6. عبد الغني النوري، عبد الغني عبود : **نحو فلسفة عربية للتربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1979.
7. كاندل : **التعليم في أمريكا**، ترجمة وهيب سمعان، الانجلو المصرية، 1960.
8. محمد منير مرسي : **فلسفة التربية اتجاهاتها ومدارسها**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1983.
9. محمد منير مرسي : **المرجع في التربية المقارنة**، عالم الكتب، القاهرة، مصر 1981.
10. محمد الهادي عفيفي : **الأصول الفلسفية للتربية**، الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1973.
11. مونرو : **المرجع في تاريخ التربية**، ترجمة صالح عبد العزيز، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1949.
12. وهيب سمعان : **الثقافة والتربية في العصور الوسطى**، دار المعارف، القاهرة، مصر 1962.
13. وهيب سمعان، محمد منير مرسي : **المدخل في التربية المقارنة**، الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1977.

الفصل السادس
نحو فلسفة اسلامية تربوية

الوحدة الاولى
ضرورة ايجاد فلسفة تربوية اسلامية للمعلم المسلم

لقد رأينا في الفصل الخامس كيف أن هناك نسقا فكريا عاما يحدد أهداف التربية وغاياتها على مر العصور تستوي في ذلك المجتمعات القديمة أو المجتمعات الوسطى المسيحية أو المجتمعات المعاصرة الرأسمالية والاشتراكية. ورأينا كيف أن العمل التربوي على مر العصور قد استند الى نظرة معينة الى الانسان والمعرفة والاخلاق والمجتمع. ولقد كانت المجتمعات العربية والاسلامية ذات فلسفة تربوية خاصة بها. وكانت هذه الفلسفة التربوية الاسلامية وراء ما حققته الحضارة الاسلامية من تقدم وما بلغته من تفوق حضاري وعلمي في عصور ازدهارها ولكن الملاحظ أن بلاد العالم العربي والاسلامي في العصر الحديث قد أضاعت هذا المنظور الاسلامي الفلسفي الى الكون والانسان والأخلاق والمجتمع، واستبدلت به أو حاولت أن تستبدل فلسفات تربوية أخرى دخيلة من مجتمعات أخرى تقدما وتحضرا.

لقد ازداد الاحساس مؤخرا بضرورة أن تكون لنا فلسفتنا التربوية الخاصة بمجتمعاتنا العربية والاسلامية. وزاد من هذا الاحساس أن محاولات استعارة فلسفات تربوية شرقية أو غربية قد سببت لعالمنا العربي والاسلامي المزيد من التخبط في ميدان التعليم، ورغم ايمان جميع الحكومات العربية والاسلامية بالتعليم كأداة من أدوات التقدم والنمو، ورغم ما ترصده تلك الحكومات من ميزانيات على التعليم بجميع مراحله وأنواعه، الا أن الثمار المرجوة من ذلك كانت دائما أقل من الآمال المتوقعة. إن بلاد العالم العربي والاسلامي تعاني بدرجات مختلفة من الازدواج التعليمي الذي تمثل في نوعين من التعليم : نوع قديم مازال يحتفظ ببقايا فلسفة التربية الاسلامية وان كانت بأسلوب لا يناسب العصر أو يدرك تحدياته المعاصرة ممثلا فيما يطلق عليه مؤسسات التعليم الديني ونوع حديث قد تخلى عن « النسق الفكري الاسلامي » في الكون والحياة والوجود، واستعار فلسفة تربوية وافدة من هنا وهناك متطلعا باستمرار الى البلاد المتقدمة محاولا نقل نظمها وفلسفتها وأهداف التعليم بها غير مدرك لاختلاف الظروف والأهداف والغايات، ويظهر هذا الاتجاه الحديث في معظم المعاهد

والكليات والجامعات الحديثة التي ظهرت في عالمنا العربي والاسلامي خلال القرنين التاسع عشر والعشرين بما تمثله من محاولات للاقتباس من الغرب أو من الشرق.

لقد كان من سوء حظ عالمنا العربي والاسلامي أن مؤسسات التعليم الديني لم تستطع أن تحافظ على جوهر الفلسفة التربوية الاسلامية، وخضعت لضغوط عصور الضعف والاستبداد، فانعزلت عن الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية ـــ راضية أو مكرهة ـــ وكرست نفسها لعلوم اللغة وعلوم الدين بالمعنى الضيق، وتركت شؤون الحكم والاقتصاد والتوجيه ـــ راضية أو مكرهة ـــ لأبناء مؤسسات التعليم الحديث والذين كانوا في الغالب مبهورين بانجازات الحضارة الغربية، والذين ظنوا خطأ أن تقدم بلادهم لن يكون الا بالاقتداء الكامل بالغرب بما بلغه من تقدم علمي وتقني. لقد فات رواد الدعاة الى التحديث السريع عن طريق الاقتباس « أن ذلك التقدم العلمي والتقني والتعقد الحضاري على ما فيه من مزايا وحسنات لا يخلو من كثير من العيوب والتناقضات، ومنها ما يتصل بضعف القيم الانسانية والاستهانة بها، ونزعات العنصرية والعدوان، وضعف تقدير كرامة الانسان»، وهي بهذه العيوب والتناقضات تبتعد عن صيغة المجتمع المسلم كما أراد الله أن يكون.

كذلك فقد كان من سوء حظ عالمنا العربي والاسلامي أنه وقع لمدة طويلة تحت سيطرة الاستعمار الأوربي الذي نهب خيراته، وفرق بين أجزائه، وحاول أن يطمس هويته الحضارية وأن يذيبه في عالم الغرب وثقافته. لقد استطاع الاستعمار الأوربي بنجاح واقتدار أن يمزق الأمة الاسلامية الى مجموعة من الأمم والشعوب، واستطاع أن يفرق الأمة العربية الى العديد من الدول والكيانات السياسية الوليدة، واستطاع أن يعمق الخلافات بين هذه الدول. ورغم أن معظم أجزاء هذا العالم العربي والاسلامي قد عاش لقرون طويلة كأمة واحدة، ورغم أن معظم شعوب هذه الأقطار والبلدان يشعرون أنهم أمة واحدة، وأن المستعمر هو الذي أقام تلك الدول والكيانات السياسية الجديدة لتحقيق أطماعه ولتفتيت قوة العروبة والاسلام، إلا أن هذه الكيانات السياسية الجديدة، قد أصبحت واقعا معاصرا، وأصبحت تبحث لوجودها عن شرعية ولكياناتها المصنوعة عن تاريخ وثقافة مستقلة تحت شعار « الوطنية » أو حب الوطن. ولقد أكد التعليم الجديد بمؤسساته النظامية وغير النظامية هذا التجزيء السياسي والثقافي، بحيث أصبح ولاء الفرد لوطنه المحدود وليس لأمته العربية والاسلامية. لقد كان الاستعمار مسؤولا عن الكثير مما أصاب عالمنا العربي والاسلامي من تأخر وتخلف في شتى المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية. ولكن أخطر ما نجح فيه على الاطلاق هو نجاحه في ربط عالمنا العربي والاسلامي بالدول العظمى سواء في ثقافته أو أمنه الغذائي أو أمنه العسكري. لقد رحل الاستعمار الأوربي عن المناطق العربية والاسلامية وهي في يد الطبقة المثقفة بثقافة أوربية، كذلك ترك المناطق وهي تعاني مشكلات الأمن والغذاء والتخلف الخ...، تركها و« النخبة الثقافية » تؤمن ايمانا كاملا بالتحديث دون إلتفات الى الذات أو التراث أو اختلاف التربية الحضارية بين عالم الاسلام وعالم الغرب.

لقد كان غياب « الفلسفة التربوية الاسلامية » الواضحة أحد الأسباب التي جعلت العمل التربوي في عالمنا العربي والاسلامي نسيجا مهلهلا لا يستر عورة أو يدفع أذى. لقد

غابت تلك الفلسفة التربوية الاسلامية عن معاهد التعليم الاسلامي فانعزلت عن الحياة، ولم تقد حركة التطوير في ضوء الاسلام وتعاليمه وتركت ذلك بالقصور الذاتي أو بالقهر الخارجي الى رواد التحديث على المنهج الأوربي حتى عندما أرادت تلك المعاهد أن تتطور، فقد فرض عليها التطوير من الخارج، بدلا من أن تقود هي حركة التطوير من الداخل، بحيث لم يأت التطوير ملائما لأهداف التربية الاسلامية وغاياتها. أما معاهد العلم الحديث ومؤسساته وجامعاته فقد كانت تفتقد الى الفلسفة التربوية الاسلامية منذ بدايتها ولذلك ربطت نفسها بفلسفات تربوية وافدة، تأخذ من الغرب تارة وتأخذ من الشرق تارة، فانعكس ذلك على عملها التربوي من حيث المناهج والأهداف وطرق التدريس والأنشطة الخ.. فجاءت تربية غير واضحة الأهداف والغايات.

لقد كان غياب الفلسفة التربوية الاسلامية الواضحة سببا في تعميق الازدواج التعليمي في العالم العربي والاسلامي، وانتشار الأمية التي وصلت الى 73% في البلاد العربية، وعدم سيادة مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وغلبه الجانب النظري على التعليم، وعدم ارتباط التعليم بحاجات البلاد وثقافتها، وفشل معظم تلك النظم في خلق أجيال معاصرة تواجه التحدي العالمي الذي فرض عليها أو تحقق المطالب التاريخية الكبرى لأمتها العربية والاسلامية ممثلة فيما يلي : الديمقراطية في مواجهة الاستبداد، العدالة الاجتماعية في مواجهة الاستغلال، الوحدة العربية والاسلامية في مواجهة التجزئة، الاستقلال في مواجهة الهيمنة الأجنبية والمشروع الصهيوني، التنمية المستقلة في مواجهة النمو المشوه والتبعية، الأصالة الحضارية العربية والاسلامية في مواجهة التغريب والمسخ للحضارتين.

ورغم أن بلادنا العربية والاسلامية قد شاهدت خلال الربع الماضي من هذا القرن — بدرجات متفاوتة — تغييرات سياسية واقتصادية وثقافية بعيدة المدى فكانت هناك محاولات للتنمية الاقتصادية والاجتماعية ووضع المخططات لذلك خلال الستينات، ثم بروز ظاهرة النمو السكاني خلال العقود الاخيرة وتزايد الثروة المادية (عوائد البترول) في النصف الأول من السبعينات وما صاحب هذا كله من تطلعات الجماهير العربية والاسلامية الى حياة أفضل تمارس فيها الحقوق السياسية والاجتماعية. ورغم أن ذلك قد انعكس على ميدان التعليم كما عبرت عن ذلك المواثيق والدساتير الوطنية وقوانين التعليم والمسوح والتقارير والمواثيق القومية وقرارات المؤتمرات والملتقيات الوطنية والقومية الدولية. وزاد الحديث عن أهداف للتربية العربية تتركز حول ما يأتي : —

— تربية وأعداد المواطن العربي المؤمن بتراث الأمة وبقيمها الأصيلة ورسالتها الحضارية.
— تحسين نوعية التعليم وتطويره بالافادة من مستحدثات العلم والتكنولوجيا.
— ربط التعليم بمطالب المجتمع وتطوراته.
— تطوير الادارة التربوية بالأخذ بمبدأ اللامركزية وأساليب التخطيط.
— التعاون العربي الثقافي دعما للوحدة الثقافية كأساس للقومية العربية.

ـــ الافادة من التجارب العالمية والتعاون من أجل ذلك مع المنظمات الدولية ودول العالم الثالث (1).

الا أن واقع التربية في عالمنا العربي والاسلامي مازال دون هذه الآمال بكثير.

ويتزايد ادراك عالمنا العربي والاسلامي للتحديات التي تؤثر على مساره من أجل تحقيق هذه الأهداف التربوية. ولعل من أبرز هذه التحديات : أطماع الاستعمار بأشكاله وأساليبه وتنظيماته، ومخططات الصهيونية وعدوان اسرائيل المتكرر على الأراضي والحقوق العربية والاسلامية، والتجزئة بين البلاد العربية والتفاوت في مستوياتها أو امكاناتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والتخلف الاجتماعي والعلمي، وغياب فكر قومي عربي اسلامي متكامل يجمع بين الأصالة والمعاصرة، ويحقق لحركة التربية السرعة والاتساق. كذلك يتزايد الايمان بقدرة الاسلام على أن يمد الأمة العربية والاسلامية بأيدولوجية اسلامية حافزة ومتكاملة تساعدها على مواجهة هذه التحديات. وتبلور « استراتيجية تطوير التربية العربية » (كتاب أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام 1976) هذا الايمان بقولها : « ما دام الاسلام دين الغالبية العظمى من أبناء الأمة العربية، وما دام يؤلف نظاما متكاملا للانسان والمجتمع فلابد أن تستند إليه التربية العربية وتستمد منه فلسفتها ومبادئها وقيمها الانسانية ويعزز ذلك تقدير الاسلام للديانات السماوية الأخرى وحرصه على ترسيخ المبادىء المشتركة في عبادة الله وفي الاخلاق وتنظيم المجتمع، ولا خلاف في حق أصحاب تلك الديانات في تنشئة أبنائهم على عقائدهم والالتقاء على الخير والصلاح » (2).

ولما كان دور المعلم دورا هاما، بحيث يعتبر بحق حجر الزاوية في العملية التعليمية، كان من الضروري أن تكون له نظرته الفلسفية التي توجه عمله التربوي وتتسلح النظريات التربوية المعاصرة بمنجزات العلوم التي ترتبط بشكل مباشر وغير مباشر بالتربية، اذ لم يعد ممكنا في عصرنا الحديث صياغة فلسفة للتربية بجهد فلسفي محض، فتقطع الصلة بمنجزات العلوم الأخرى المختلفة، وإنما يتحتم على من يتصدى لمثل هذا العمل الخطير استيعاب مختلف النظريات العلمية والتفسيرات الموضوعية الوثيقة الصلة بمجال التربية. إلا أن واجب الفيلسوف التربوي المسلم أن ينطلق من القرآن الكريم والسنة الشريفة في وضع تصوراته عن الكون والانسان والحياة، وأن يواجه بتصوره الاسلامي تصورات الآخرين عن هذه القضايا في المجتمعات الأخرى غير الاسلامية وعليه أن يقف من تلك التصورات موقف المحلل الناقد الموضح الذي يستخلص من تجارب الآخرين أفضل ثمارها ولا يستنكف عن الاقتباس المدروس منها، فالحقيقة ضالة المؤمن، الا أنه مطالب بمكافحة ما تنطوي عليه من انحرافات وأخطاء وتوضيحها والتحذير من الوقوع تحت تأثيرها. من هنا تأتي أهمية وضع تصور عام للفلسفة التربوية الاسلامية للمشتغلين بالتربية في عالمنا العربي والاسلامي تكون هاديا لهم

---

(1) محمد أحمد الشريف وآخرون : **استراتيجية تطوير التربية العربية** ، ص 131 ـــ 132.

(2) نفس المرجع، ص 42 ـــ 46.

في عملهم التربوي المدرسي واللامدرسي [3].

الوحدة الثانية

معالم فلسفة تربوية اسلامية

جاء الاسلام بنظرة الى الكون والانسان والأخلاق والمجتمع، وكانت هذه النظرة هي محور العملية التربوية خلال عصور الازدهار الاسلامي، على أساسها قامت الحضارة الاسلامية وفي ضوئها برزت التربية الاسلامية كتربية متميزة في أهدافها، ومناهجها وتعدد مؤسساتها وغزارة انتاجها الأدبي والعلمي. ولقد ساهمت التربية الاسلامية في تاريخ الفكر البشري مساهمات لا ينكرها حتى أشد أعداء العروبة والاسلام. ولا يسعنا في الصفحات التالية القليلة من هذا الفصل أن نتناول بتفصيل كل ما يتعلق بالنظرة الاسلامية الى الكون والوجود والانسان والأخلاق والمجتمع، وانعكاس ذلك على التربية، فإن مثل هذا العمل يحتاج الى مجلدات وهو على أي حال مما يخرج عن وسعنا وإنما حسبنا أن نومىء ايماءات مجملة الى بعض ملامحها عسى أن تكون عونا للعاملين في حقل التربية على أداء عملهم بصورة تقترب بهم أكثر الى روح التربية الاسلامية وفلسفتها في الحياة والانسان.

أولا : نظرة الاسلام الى الكون :

إن المراد بالكون أو العالم أو الطبيعة هو كل ما عدا الله تعالى من أفلاك وسماوات وأراضين وكواكب ونجوم وجبال وسهول وأنهار ووديان ونبات وحيوان وانسان وجواهر وأجسام وأعراض ومخلوقات مادية وغير مادية. ويتحدث القرآن عن هذا الكون أو العالم بجميع مظاهره ومحتوياته كأشياء متغيرة وفي حركة ذاتية مستمرة حسب السنن والغايات المرسومة لها من خالقها سبحانه وتعالى. ويظهر الكون من خلال القرآن وكأنه يسير في حركة حسب سنن ونواميس معينة عامة وثيقة وحسب علاقات منتظمة تدل على وحدة التدبير والنظام، بحيث تدعو المسلم الى أن يهتدي بعقله وقلبه معا الى أنه أمام تناسق مطلق وجمال معجز وتدبير مميز يزيده معرفة بالخالق المدبر الله سبحانه وتعالى. ومن ذلك قوله تعالى « سُبْحَانَ الَّذِي خَلَقَ الْأَزْوَاجَ كُلَّهَا مِمَّا تُنْبِتُ الْأَرْضُ وَمِنْ أَنْفُسِهِمْ وَمِمَّا لاَ يَعْلَمُونَ » (يس : 36) وقوله تعالى : « مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَاوُتٍ، فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِنْ فُطُورٍ » (الملك : 3) وكقوله تعالى : « لاَ الشَّمْسُ يَنْبَغِي لَهَا أَنْ تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلاَ اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ » (يس : 40) وقوله تعالى : « سُنَّةَ اللَّهِ فِي الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلُ وَلَنْ تَجِدَ لِسُنَّةِ اللَّهِ تَبْدِيلاً » (الاحزاب : 62) الخ.

---

(3) عمر التومي الشيباني: **فلسفة التربية الإسلامية** ، ص 18 ــ 36، سعيد اسماعيل علي : **أصول التربية الاسلامية**، هاني عبد الرحمن صالح : **فلسفة التربية**، ص 161 ــ 183.

والكون أو العالم أو الطبيعة ليست عدوا للانسان أو عقبة في سبيل تقدمه بل انها خلقت من أجله، سخرها الله لتكون من أسباب تقدم الانسان ونفعه ومجالا لنظره العقلي ومتعته الفنية والروحية وذلك ما استطاع الانسان أن يكتشف قوانينها وكنوزها وأن يستجلي جمالها وروعتها ودلالتها على وجود وعظمة خالقها، واذا ما عرف كيف ينتفع بخيراتها وكيف يتصرف فيها بحكمة لخيره وخير الانسانية قاطبة. يقول تعالى : « وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالقَمَرَ وَالنُّجُومُ مُسَخَّرَاتٌ بِأَمْرِهِ، إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ... وَهُوَ الَّذِي سَخَّرَ الْبَحْرَ لِتَأْكُلُوا مِنْهُ لَحْمًا طَرِيًّا وَتَسْتَخْرِجُوا مِنْهُ حِلْيَةً تَلْبَسُونَهَا وَتَرَى الْفُلْكَ مَوَاخِرَ فِيهِ وَلِتَبْتَغُوا مِنْ فَضْلِهِ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ... وَإِنْ تَعُدُّوا نِعْمَةَ اللَّهِ لاَ تُحْصُوهَا إِنَّ اللَّهَ لَغَفُورٌ رَحِيمٌ..» (النحل : 12 ــ 18)، وقوله تعالى : « وَهُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ النُّجُومَ لِتَهْتَدُوا بِهَا فِي ظُلُمَاتِ الْبَرِّ وَالْبَحْرِ قَدْ فَصَّلْنَا الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ » (الأنعام : 97)، وقوله تعالى : « هُوَ الَّذِي جَعَلَ الشَّمْسَ ضِيَاءً وَالْقَمَرَ نُورًا وَقَدَّرَهُ مَنَازِلَ لِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ، مَا خَلَقَ اللَّهُ ذَلِكَ إِلاَّ بِالْحَقِّ، يُفَصِّلُ الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ » (يونس : 5).

وهذا الكون أو العالم أو الطبيعة محدث غير قديم خلقه الله سبحانه وتعالى من عدم، وهو يرعاه ويحفظه ويحركه ويجدد خلقه باستمرار ويصرف أمره. والله واحد لا شريك له، خالق كل شيء، قدير على كل شيء، له المثل الأعلى والصفات الحسنى : تجتمع له صفات القوة والقدرة وصفات العلم والارادة وصفات الرحمة والغفران وصفات العدل والاحسان، وصفات الكمال جمعاء. والوحدانية كما يقررها الاسلام شاملة لوحدانية الرب، فلا خالق ولا مدبر ولا متصرف الا الله، ولوحدانية الألوهية فلا مقصود ولا معبود ولا مستعان سواه. والله منزه عن عوارض الشرك والمشابهة ليس له مثيل في الحس ولا في الضمير « ليس كمثله شيء ». وبهذا التنزيه الكامل لمقام الألوهية يكون مفهوم الله في الاسلام أرقى المفاهيم التي عرفتها البشرية في مراحل تطورها وعصورها المختلفة. فالمفهوم الاسلامي للاله جل شأنه بعيد عن تأليه قوى الطبيعة والذي لجأت إليه الشعوب البدائية والعرب في جاهليتهم، وعن التشبيه الذي انتهت إليه اليهودية بعد تحريفها وعن التعدد الذي لجأ إليه الهندوس واليونان والرومان والمصريون القدماء، وعن الغموض الموجود في المفهوم المسيحي الذي يجعل المسيح عليه السلام أقنوما من أقانيم الألوهية وابنا لله، تعالى الله عما يقولون علوا كبيرا.

ثانيا : نظرة الاسلام الى الانسان :

الانسان في الاسلام هو أفضل ما في هذا الكون من عناصر وموجودات ومخلوقات، ميزه الله على غيره من المخلوقات بكثير من الخصائص والمميزات. فقد خلقه الله مزودا بالاستعداد لكسب المعارف والمهارات المختلفة وللاختراع والابداع والقيام بالعمليات العقلية المتعددة، قادرا على وضع الأسماء والمصطلحات لكل جديد في كل عصر وجيل، قادرا على ضبط غرائزه ودوافعه وكبح جماح شهواته ونزواته وبذلك كله استحق تكريمه وتفضيله على غيره من المخلوقات واستخلافه في الأرض لتعميرها وتحميله أمانة التكاليف وحرية ومسؤولية الاختيار والمحافظة على القيم. يقول تعالى : « وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ

وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلا » (الاسراء : 70)، وقوله تعالى : « لَقَدْ خَلَقْنَا الانْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ » (التين : 4)، وقوله تعالى : « وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلائِكَةِ اسْجُدُوا لآدَمَ فَسَجَدُوا إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ » (البقرة :34)، وقوله تعالى : « وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً، قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ، قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَالاَ تَعْلَمُونَ » (البقرة : 30). فتكريم الانسان وتفضيله على غيره من المخلوقات لا يرجعان في الاسلام الى جنسه أو لونه أو شكله أو ماله أو منصبه أو طيب أصله وإنما يرجعان الى ما خصه الله به من خصائص ذاتية والى قدر ما يتحلى به من تقوى القلب وحسن الخلق وذلك لقوله تعالى : « إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللهِ أَتْقَاكُمْ » (الحجرات : 13)، ولقوله تعالى : « لَقَدْ خَلَقْنَا الانْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ. ثُمَّ رَدَدْنَاهُ أَسْفَلَ سَافِلِينَ إِلاَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَلَهُمْ أَجْرٌ غَيْرُ مَمْنُونٍ » (التين : 4 ـــ 6) ولقوله صلى الله عليه وسلم : « لا فضل لعربيّ على أعجمي الا بالتّقوى ».

وللانسان في الاسلام أبعاد ثلاثة هي : الجسم والعقل والروح، وبقدر ما يكون بينها من توافق وانسجام يكون تكامل شخصية الانسان ويكون تقدمه وسعادته. وأي انحراف عن ذلك التوافق والانسجام لن ينشأ عنه الا الضرر بالنسبة للفرد والمجتمع معا. والاسلام باعتباره دين الفطرة والتوازن والاعتدال في كل شيء يحرص على النمو المتكامل المتناسق للمسلم جسميا وعقليا وروحيا على نحو ما مر بنا في الفصل الاول. كما أن الاسلام يعترف بدور كل من عاملي الوراثة والبيئة في تكوين شخصية الفرد، لذلك قال تعالى : « وَلاَ تَنْكِحُوا الْمُشْرِكَاتِ حَتَّى يُؤْمِنَّ، وَلأَمَةٌ مُؤْمِنَةٌ خَيْرٌ مِنْ مُشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْ، وَلاَ تُنْكِحُوا الْمُشْرِكِينَ حَتَّى يُؤْمِنُوا، وَلَعَبْدٌ مُؤْمِنٌ خَيْرٌ مِنْ مُشْرِكٍ وَلَوْ أَعْجَبَكُمْ » (البقرة 221) وقال صلى الله عليه وسلم : « تخيروا لنطفكم فان العرق دساس » وقال : « اياكم وخضراء الدمن » وخضراء الدمن هي المرأة الحسناء في المنبت السوء الخ. ومن ناحية أخرى حرص الاسلام على خلق بيئة اسلامية صالحة للطفل في منزله وجيرانه ومؤسسات المجتمع الاسلامي المختلفة. كذلك يعترف الاسلام بالفروق الفردية بين الافراد لاختلاف العوامل الوراثية والبيئة التي يخضعون لتأثيرها منذ بداية تكوينهم، يشير الى ذلك مثل قوله تعالى : « وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ اللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكًا، قَالُوا أَنَّى يَكُونُ لَهُ الْمُلْكُ عَلَيْنَا وَنَحْنُ أَحَقُّ بِالْمُلْكِ مِنْهُ وَلَمْ يُؤْتَ سَعَةً مِنَ الْمَالِ، قَالَ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاهُ عَلَيْكُمْ وَزَادَهُ بَسْطَةً فِي الْعِلْمِ وَالْجِسْمِ وَاللَّهُ يُؤْتِي مُلْكَهُ مَنْ يَشَاءُ، وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ » (البقرة : 247)، وقوله تعالى : « لاَ يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا، لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ » (البقرة : 286)، وقوله تعالى : « أنْظُرْ كَيْفَ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ، وَلَلآخِرَةُ أَكْبَرُ دَرَجَاتٍ وَأَكْبَرُ تَفْضِيلاً » (الاسراء : 21).

نظرة الاسلام الى المجتمع :

ينظر الاسلام الى المجتمع الاسلامي، كمجتمع صاحب رسالة ودعوة في الداخل والخارج، ومن ثم فهو مجتمع متميز له خصائصه ومميزاته التي تميزه عن بقية المجتمعات الانسانية

أو المجتمع القدوة أو المجتمع الوسط ، قال تعالى : « وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا » (البقرة 143). إنه ذلك المجتمع الذي يطبق فيه الاسلام عقيدة وعبادة وخلقا وسلوكا وشريعة ونظاما. هو المجتمع الذي يوحد فيه الله ويفرد بالعبادة، وتكون الحاكمية فيه لله وحده. قال تعالى « يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الأَمْرِ مِنْكُمْ فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلاً » (النساء : 59). ويعلي المجتمع الاسلامي من شأن الدين والأخلاق والعلم وكرامة الانسان والفرد والأسرة، ويواكب فيه التغير والتطور المستمرين في الحياة. قال تعالى : « إِنَّ اللَّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ » (الرعد : 11)، وقال تعالى : «ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ لَمْ يَكُ مُغَيِّرًا نِعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَى قَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ » (الأنفال : 53)، ويقول صلى الله عليه وسلم : « إنما بعثت لأتمم مكارم الاخلاق ».

والمجتمع الاسلامي مجتمع يقدر العمل والمال ويجعل للمال وظيفة اجتماعية وتقدر فيه القوة وتحاط بسياج الدين والأخلاق والعواطف الانسانية النبيلة، يقول صلى الله عليه وسلم : «ما أكل ابن آدم طعاما قط خيرا من عمل يده، وأن نبي الله داوود كان يأكل من عمل يده »، ويقول تعالى : « وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ » (الانفال 60). ويقول ﷺ « المسلم القوي خير وأحب الى الله من المسلم الضعيف » إنه مجتمع يتميز بالملامح الرئيسية الآتية :

1 . عقائد راسخة قوية ذات أثر في حياة الفرد والجماعة تتمثل في الايمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقضاء والقدر.

2 . عبادات اسلامية تصل الانسان بربه وتزيده قدرة على مواصلة معارك الايمان ضد أعداء الحق في الداخل والخارج.

3 . أخلاق اسلامية رائعة تسمو بالمسلم وتشرفه وتسمو بالمجتمع الاسلامي وتجعله النموذج الاخلاقي أو القدوة لغيره من المجتمعات.

4 . نظام سياسي يقوم على الاحتكام لشريعة الله حكومة وشعبا وعلى كرامة الفرد والأخذ بمبادىء العدل والشورى الاسلامية.

5 . نظام في العلاقات الدولية يقوم على احترام حقوق الانسان وعلى عدم العدوان والتعاون في كل خير، مع رفض الذلة من أنفسنا أو التفريط في حقوقنا ودعوتنا.

6 . نظام اقتصادي يقوم على أن المال مال الله وأن البشر مستخلفون فيه، ولذا فلا بد من مراعاة مصادر الكسب ومصادر الانفاق واخراج الزكاة وتأدية حقوق الفقراء والتكافل بين أفراد المجتمع واستغلال كل مصادر الثروات في صالح الاسلام والمسلمين.

7 . نظام اجتماعي يقوم على العدل والمساواة بين الافراد بدون تفرقة على أساس من الجنس

أواللون أو الدين أو المركز الاجتماعي والاقتصادي، ويكون التأكيد على الجانب الأخلاقي وتوفر عنصر التقوى وعدم خضوع الانسان لأي كائن آخر، انسانا أو آلة أو طبيعة.

8 . نظام تعليمي يقوم على أن طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، وأن العلم هو الطريق الموصل الى الله، والى هداية الانسان وسموه بحيث يكون أهلا « لخلافة الله في أرضه » وأن طلب العلم من المهد الى اللحد.

نظرة الاسلام الى المعرفة :

اهتم الاسلام بالمعرفة اهتماما بالغا، بحيث ورد العلم ومشتقاته في نحو تسعمائة موضع من القرآن الكريم، الأمر الذي لم يكن لغيره من الحقائق التي ورد لها ذكر في كتاب الله. ويكفي تنويها بالعلم ورفعا لقدره وقدر أهله إن كان صفة من صفات الله سبحانه وتعالى، فهو جل شأنه : عالم وعليم وعلام، والانسان يولد بدون علم أو معرفة اذ يقول الله تعالى : « وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ » (النحل : 78). وهو يكتسب علومه ومعارفه عن طريق الحواس الخمس، يقول تعالى : « وَلَوْ نَزَّلْنَا عَلَيْكَ كِتَابًا فِي قِرْطَاسٍ فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ لَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ هَذَا إِلاَّ سِحْرٌ مُبِينٌ» (الأنعام : 7) وقوله تعالى : «قُلْ هُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ، قَلِيلاً مَا تَشْكُرُونَ » (الملك : 23)، ويقول تعالى : « وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِنَ الْجِنِّ وَالإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لاَ يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لاَ يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لاَ يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ، أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ » (الاعراف : 179). ويكتسب الانسان معارفه أيضا عن طريق العقل الذي ورد ذكره في القرآن في مواضيع عديدة، كقوله تعالى : «كَذَلِكَ يُحْيِي اللَّهُ الْمَوْتَى وَيُرِيكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ » (البقرة : 73)، وقوله تعالى : « وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ » (الملك : 10)، وقوله تعالى : « إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لاَ يَعْقِلُونَ » (الأنفال : 22)، وقوله تعالى : « وَيَجْعَلُ الرِّجْسَ عَلَى الَّذِينَ لاَ يَعْقِلُونَ » (يونس : 100)، وقوله تعالى : « أَلَمْ أَعْهَدْ إِلَيْكُمْ يَا بَنِي آدَمَ أَنْ لاَ تَعْبُدُوا الشَّيْطَانَ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُبِينٌ. وَأَنِ اعْبُدُونِي هَذَا صِرَاطٌ مُسْتَقِيمٌ. وَلَقَدْ أَضَلَّ مِنْكُمْ جِبِلاً كَثِيرًا أَفَلَمْ تَكُونُوا تَعْقِلُونَ » (يس : 60 — 62). وبجوار الحواس والعقل هناك الحدس والالهام كمصادر أخرى للمعرفة لمن صفت نفوسهم وطهرت قلوبهم وأصبحت مستعدة لتلقي الفيض الالهي والعلم الاشراقي أو العلم اللدني، وأعلى مراتب هذه المصادر الثلاثة الأخيرة هو الوحي الذي اختص به الله أنبياءه ورسله ليرشدهم ويرشد من بعثوا اليهم عن طريقه الى الصراط المستقيم. يقول تعالى : « وَجَعَلْنَاهُمْ أَئِمَّةً يَهْدُونَ بِأَمْرِنَا وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِمْ فِعْلَ الْخَيْرَاتِ وَإِقَامَ الصَّلاَةِ وَإِيتَاءَ الزَّكَاةِ وَكَانُوا لَنَا عَابِدِينَ » (الانبياء : 73) والضمير في « وجعلناهم » يعود الى الانبياء والرسل. ويقول تعالى : « وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ. نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الأَمِينُ. عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ » (الشعراء : 192 — 194) .

(4) عبد الرحمن عبد الرحمان النقيب : **بحوث التربية الاسلامية**، ج 1 — ص 41 — 42.

والانسان مطالب في الاسلام أن يدقق في مصادر معرفته، ومدى صدقها دون الاتكال على التقليد أو الاخذ من الغير بدون تدبر. يقول تعالى : « وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ، قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَ لَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لاَ يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلاَ يَهْتَدُونَ » (البقرة : 170). كذلك عليه ألا يرضى بمجرد الظن والحدس والتخمين بل يحاول الوصول الى العلم اليقيني ما استطاع الى ذلك سبيلا، يقول تعالى : « وَمَا يَتَّبِعُ أَكْثَرُهُمْ إِلاَّ ظَنًّا، إِنَّ الظَّنَّ لاَ يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا » (يونس : 36)، ويقول تعالى : « وَمَا يَتَّبِعُ الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ شُرَكَاءَ، إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلاَّ الظَّنَّ وَإِنْ هُمْ إِلاَّ يَخْرُصُونَ » (يونس : 66).

والعلم النافع في الاسلام هو ما أدى الى نفع وتقدم الانسان والمجتمع، اذ لا خير في معرفة لا تؤدي الى عمل نافع. يقول تعالى : « مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا، بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ، وَاللَّهُ لاَ يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ » (الجمعة : 5). إنه العلم النافع في عمارة الدنيا والآخرة وصلاح الانسان والمجتمع.

نظرة الاسلام الى الاخلاق :

احتفى الاسلام بالجانب الأخلاقي في الانسان والمجتمع بحيث ورد في القرآن الكريم ألف وخمسمائة وأربع آيات تتصل بالأخلاق سواء في جانبها النظري أو في جانبها العلمي. وهذا المقدار يمثل ما يقرب من ربع آيات القرآن الكريم. ويكفي أن الله أثنى على نبيه محمد ﷺ بقوله « وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ » (القلم : 4) وأن الرسول أكد هذا الجانب الاخلاقي بقوله : « إنَّمَا بُعِثْتُ لأتمم مكارِمَ الأخلاق ».

والأخلاق في الاسلام، أخلاق عملية يرتبط فيها القول بالعمل والنظرية بالتطبيق يقول تعالى : «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لاَ تَفْعَلُونَ. كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لاَ تَفْعَلُونَ» (الصف : 2، 3)، ويقول تعالى : « إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَانَتْ لَهُمْ جَنَّاتُ الْفِرْدَوْسِ نُزُلاً » (الكهف : 107). والانسان مسؤول عن أخلاقه في الدنيا والآخرة. يقول تعالى : « كُلُّ امْرِيءٍ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ » (الطور : 21)، « الْيَوْمَ تُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ لاَ ظُلْمَ الْيَوْمَ إِنَّ اللَّهَ سَرِيعُ الْحِسَابِ » (غافر : 17)، « وَإِذَا أَرَدْنَا أَنْ نُهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُوا فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ فَدَمَّرْنَاهَا تَدْمِيرًا » (الاسراء : 16). ويصور القرآن الكريم كيف أن الانسان مطالب بأن يجاهد نفسه لكي يرتقي أخلاقيا، وكيف أن هناك حالات أخلاقية مختلفة للانسان. فهناك من يخلد الى الأرض ويتبع شهواته، وهذا ما عبر عنه القرآن بقوله تعالى : « إِنَّا جَعَلْنَا الشَّيَاطِينَ أَوْلِيَاءَ لِلَّذِينَ لاَ يُؤْمِنُونَ » (الأعراف : 27). وهناك من ينتصر انتصارا كاملا على نفسه ولا يصبح للشيطان عليه سبيلا. وفي هذا جاء قوله تعالى : « إِنَّ عِبَادِي لَيْسَ لَكَ عَلَيْهِمْ سُلْطَانٌ إِلاَّ مَنِ اتَّبَعَكَ مِنَ الْغَاوِينَ » (الحجر : 42) و«لك» في الآية تعني الشيطان. وبين هؤلاء وأولئك قوم يخلطون عملا صالحا وآخر سيئا، يقول تعالى : « وَآخَرُونَ اعْتَرَفُوا بِذُنُوبِهِمْ خَلَطُوا عَمَلاً صَالِحًا وَآخَرَ سَيِّئًا عَسَى اللَّهُ أَنْ يَتُوبَ عَلَيْهِمْ، إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ » (التوبة : 102.) والمسلم مطالب بأن يكمل نفسه أخلاقيا حتى يصبح من الفائزين برضوان الله. وفي هذا يقول تعالى : « وَالْعَصْرِ إِنَّ الانْسَانَ

لَفِي خُسْرٍ إِلاَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ » (العصر : 1 — 3)، ويقول تعالى : « يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ، ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً. فَادْخُلِي فِي عِبَادِي وَادْخُلِي جَنَّتِي » (الفجر : 27 — 30) [5]).

الوحدة الثالثة

التطبيقات التربوية لهذه النظرة الاسلامية

مر بنا شيء عن التربية الاسلامية في الفصل الأول من هذا الكتاب ورأينا كيف أن التربية في الاسلام كانت واجبا دينيا على العالم والمتعلم، وكيف أنها شملت تربية الانسان تربية متكاملة من الناحية الجسمية والعقلية والروحية الخ.. ونريد أن نضيف هنا أن تلك التربية قامت على أساس أن كل العلوم والمعارف توصل الى الله وتزيد الانسان قربا منه، إما مباشرة اذا كانت علوما نظرية نقلية أو عقلية، وإما غير مباشرة اذا كانت علوما عملية أو حرفا أو صناعات. الأولى تزيد الانسان معرفة بالله، والثانية تزيد الانسان قدرة على الحياة في ظروف حياتية واقتصادية أفضل تمكنه من تطبيق شريعة الله. ولذلك لا نجد في التعليم الاسلامي تلك الفواصل والحواجز بين رجال العلوم الانسانية ورجال العلوم العملية ورجال المهن والحرف والصناعات. ولا نجد هذا الاستعلاء بين طبقة العلماء على اختلاف تخصصاتهم وبين رجال الحرف والمهن. وسنجد تلك النظرة الشاملة في التعليم الاسلامي سواء عند رجال العلوم الدينية كالغزالي وابن تيمية أو عند رجال العلوم العقلية كابن سيناء وابن رشد أو عند رجال الحرف والصناعات الذين كانت لهم نقاباتهم الحرفية ذات الطابع الديني المميز. وبذلك نجا التعليم الاسلامي من أن يكون مجرد تعليم من أجل المهنة يفصل بين الطبقات الاجتماعية بعضها بعضا ويضخم شعورها بذاتها ويحرمها من النمو المتكامل للشخصية الانسانية كما يفعل التعليم المعاصر عندما يغلب عليه هذا الطابع المهني الضيق الذي تشكو منه أغلب الدراسات التربوية المعاصرة.

كذلك قامت التربية الاسلامية على أساس أن التعليم والتعلم لا يمكن أن يكون مجرد حرفة أو مهنة بل هو أصلا عبادة وتقرب الى الله. وكما أن العالم في الاسلام ينبغي عليه أن ينفر للتعليم ويسعى الى التزود من العلوم والمعارف فإنه من الواجب عليه أيضا أن ينصرف الى تعليم الآخرين، ذلك أن « من كتم علما عن أهله ألجمه الله بلجام من النار يوم القيامة ». وقد عاقب الله علماء بني اسرائيل على كتمان العلم. ثم أن النبي صلى الله عليه وسلم قال : « رب مبلغ أوعى من سامع » وبذلك كان من الواجب على العلماء أمران : أن يتزودوا من العلم، وأن يبلغوا هذا العلم وينشروه بين الناس والا تعرضوا للعقاب. لذلك فقد قام

---

(5) عمر محمد التومي الشيباني : **فلسفة التربية الاسلامية**، ص 28 — 37، سعيد اسماعيل علي : **دراسات في فلسفة التربية**، ص 112 — 142.

علماء الاسلام دائما بهذين الدورين معا : دور طلب العلم والحرص على التزود منه، ودور نشر العلم بين الناس على أوسع نطاق ممكن عن طريق المؤسسات التربوية الاسلامية المتعددة، واعتبروا ذلك واجبا شرعيا وليس وجها من وجوه الكسب. حتى عندما تغير الحال وتساهل العلماء في جواز أخذ الأجر على التعليم اشترطوا لذلك شروطا تؤكد على الوظيفة الاجتماعية للعلماء وضرورة تفرغهم لهذا العمل وحرصهم على نشره وذيوعه بين الناس.

ان العالم في الاسلام كان لا يطلب منه اجتماعيا أن يكتفي بمجرد تبليغ العلم بل كان يتوقع منه أن يقوم بواجب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر مهما كانت الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها، وكان العالم يستمد قوته من علمه الغزير، ومن استقلاله المادي عن السلطة والسلطان. اذ كانت أوقات التعليم تكفي في الغالب العلماء والطلاب وتغنيهم عن ذلك. وقد باشر العلماء المسلمون على مر العصور دورا قياديا في حياة شعوبهم. ولن تقرأ كتابا من كتب التراث الا وجدنا به حديثا عن علاقة العلماء بالسلطة وما ينبغي أن تكون عليه من ورع وأمر بمعروف ونهي عن منكر. ولقد توسعت دائرة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر باستمرار حتى شملت أمور السياسة والاقتصاد والاجتماع الخ.. اذ لم يكن العالم مطالبا بأن يقصر توجيهه على الامور الدينية بالمعنى الضيق، لمفهوم الدين كما هو شائع معروف عن التربية الدينية وعلماء الاسلام، بل لقد شمل اهتمام العلماء أمورا سياسية تتعلق بتصرفات الحكام وما يجوز لهم وما لا يجوز، وأمورا اقتصادية تتعلق بالحرف والصناعات وأخلاق المهنة ومدى اتقان الحرفة ومراقبة أمور البيع والشراء في الاسواق، وأمورا اجتماعية تتعلق بالعلاقات الاجتماعية والعبادات والتقاليد الخ. وبذلك كان العلم دائما في خدمة الحياة والمجتمع الاسلامي.

ولقد توفر للتربية الاسلامية في عصور ازدهارها عنصر القدوة الحسنة الى حد بعيد. اذ كان علماء الاسلام بحق هم الصفوة الممتازة بالحكمة والعلم والبصيرة والصلاح والاستقامة والنزاهة، وكانوا مثلا عليا لطلابهم بمعنى الكلمة. وقل أن نجد بينهم ما نراه في غيرها من التربيات من تسلط بعض الجهلة أو ذوي العجز العلمي والاداري. لقد كان العالم عالما مهابا مرعى الجانب من الحكومة قبل الشعب.

واذا كانت التربية الاسلامية قد اهتمت بجميع العلوم والمعارف الدينية والعقلية، فقد حرصت أن تكون العربية هي لغة العلم والتعليم. وركز في الحس الاسلامي ضرورة تعريب العلم وضرورة الاهتمام باللغة العربية لغة القرآن الكريم والحديث الشريف، بحيث أقبل الناس على تعلم تلك اللغة بدافع اسلامي قوي سواء كانوا عربا أو غير عرب وحتى أصبحت لغة عالمية للعلوم عند المسلمين جميعا يكتبون ويؤلفون ويتفاهمون بها. وظل تعريب العلوم والاهتمام باللغة العربية معلما هاما من معالم التربية الاسلامية على مر العصور.

كذلك أولت التربية الاسلامية اهتمامها بالتربية الاخلاقية والدينية وكان حصادها أجيالا ذات خلق رفيع ومثل انسانية تسمو على الجنس والقومية والأرض والوطن. وقل أن نجد بين الطلاب المسلمين على مر العصور الاسلامية ما نجده بين غيرهم من ثورات أو عنف أو ضعف أخلاقي. لقد أثمرت تلك التربية الاسلامية أجيالا متعاقبة من العلماء والمفكرين

ورجال السياسة والاقتصاد والحرب والسلام والدعوة الى الله. ولسنا هنا بصدد الحديث عن ثمار تلك التربية الاسلامية وما قدمته للحضارة الانسانية في شتى المجالات فإن لذلك مراجعه ومصادره العديدة. ولكن الذي يهمنا أن نسجله هنا هو أن هذه التربية الاسلامية انما كانت تطبيقا لوجهة نظر الاسلام في الكون والانسان والاخلاق والمجتمع.

ولقد وحدت هذه التربية بين الاجيال المسملة داخل القطر الواحد، وصاغتهم صياغة اسلامية واحدة. بل وحدت الأقطار الاسلامية على اختلاف أوطانها ولغاتها وقومياتها في وحدة ثقافية وتربوية ظلت قرونا طويلة حتى ظهرت النظم التربوية الحديثة ذات الفلسفات والتوجيهات المتعددة فمزقت العالم العربي والاسلامي تربويا وثقافيا بعد أن تم تقسيمه فيما قبل سياسيا ومذهبيا وقوميا وعرقيا [6].

* * *

(6) عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب : **بحوث في التربية الاسلامية**. ج 1 — مبحث « من ديمقراطية التعليم في عصور الازدهار الاسلامي ».

المفردات والمصطلحات

- الازدواج التعليمي : وهو وجود نظامين مختلفين للتعليم داخل المجتمع الواحد أحدهما ديني والآخر دنيوي أو حديث، أو نظام تعليم شعبي وآخر للطبقات القادرة، أو نظام تعليم وطني وآخر أجنبي.
- أوقاف التعليم : هي عقارات وممتكلات تخصصها أصحابها لانفاق عائدها على العلماء والطلاب تفريغا لهم لطلب العلم ونشره.
- التربية الاسلامية : هي التربية التي تقوم على النظرة الاسلامية الشاملة الى الكون والانسان والمعرفة والاخلاق والمجتمع.
- تعريب العلوم : هو استخدام اللغة العربية كأداة للتعبير عن العلوم والمعارف المختلفة حتى يسهل تداولها بين الناطقين بالعربية.
- العلوم العقلية : هي العلوم التي تدرس ما أنتجه العقل والتجربة من معارف كالفلسفة والطب والكيمياء وغيرها.
- العلوم النقلية : هي العلوم التي تدور حول النص القرآني وما يتصل به من حديث وتفسير وفقه ولغة.
- الفلسفة التربوية الاسلامية : هي النسق الفكري العام الذي يقوم على النظرة الاسلامية الشاملة، بحيث توجه التربية توجيها محددا واضحا.
- مصادر المعرفة : هي مصادر حصول الانسان على المعرفة كالحواس والعقل والوحي.
- مؤسسات التعليم الديني : هي المؤسسات المتخصصة في تعليم اللغة العربية والدين الاسلامي وما يتصل بهما من معارف ودراسات مختلفة.

النشاط التقويمي

1. ما المقصود بضرورة وجود فلسفة تربوية عربية اسلامية خاصة بنا ؟

2 . كيف نظر الاسلام الى كل من : الكون، الانسان، المعرفة، الاخلاق، المجتمع ؟

3 . حاول أن تجد الفرق بين فلسفة الاسلام في تلك الموضوعات وغيرها من الفلسفات المعاصرة وأثر ذلك على التربية، مستعينا في ذلك بقراءاتك الخاصة ومناقشاتك مع أستاذ المادة.

4 . ما أثر غياب فلسفة تربوية عربية اسلامية على التعليم العربي والاسلامي المعاصر ؟

5 . ما هي التحديات التي تواجه التعليم في العالم العربي والاسلامي المعاصر ؟

6 . ما أهم خصائص التربية الاسلامية في عصور ازدهارها ؟ وما علاقة تلك الخصائص بنظرة الاسلام الى الكون والانسان والأخلاق والمعرفة والمجتمع ؟

7. ضع علامة (✓) أمام العبارات الصحيحة وعلامة(×) أمام العبارات الخاطئة مما يأتي :
   1. لم يعد الانسان في حاجة للدين لفهم أسرار الكون، بل أصبح العلم التجريبي وحده هو أهم مصادر المعرفة وأوثقها.
   2. لا تقتصر المعرفة في الاسلام على « النص الديني » أو الوحي بل هناك مصادر متعددة للمعرفة.
   3. لا يهتم الاسلام بالجانب الروحي فقط من الانسان بل يهتم به ككل.
   4. ليس هناك في الاسلام مبادىء محددة لتنظيم المجتمع سياسيا واقتصاديا واجتماعيا.
   5. الاخلاق في الاسلام هي أخلاق لعمارة الآخرة وليست لصلاح الدنيا.

قراءات اضافية

1 . زغلول راغب النجار : **أزمة التعليم المعاصر وحلولها الاسلامية**، الكويت، مكتبة الفلاح، 1980.

2 . سعيد اسماعيل علي : **أصول التربية الاسلامية**، دار الثقافة، مصر،1978.

3 . سعيد اسماعيل علي : **معاهد التعليم الاسلامي**، دار الثقافة، مصر، 1978.

4 . عمر محمد التومي الشيباني : **فلسفة التربية الاسلامية**، الشركة العامة للنشر والتوزيع والاعلان، طرابلس، ليبيا، 1975.

5 . عبد الفتاح جلال :**من الاصول التربوية في الاسلام** ، المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي، سرس الليان، مصر، 1977.

6 . عبد الرحمن عبد الرحمان النقيب : **بحوث في التربية الاسلامية**،جزآن، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1983، 1984.

7 . محمد أحمد الشريف وآخرون : **استراتيجية تطوير التربية العربية**، القاهرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1976.

8 . محمد فاضل الجمالي : **نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الاسلامي**،تونس، الدار التونسية للنشر، 1978.

9 . مركز دراسات الوحدة العربية : **التراث وتحديات العصر في الوطن العربي**، الأصالة والمعاصرة، بحوث ومناقشات الندوة الفكرية التي عقدت في القاهرة في الفترة من 24 ــ 27 سبتمبر 1984، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت ، 1985.

10 .هاني عبد الرحمن صالح : **فلسفة التربية**، مطبعة الجيش العربي، عمان، 1967.

الكتاب الثاني

في علم النفس التربوي



الفصل السابع
مفهوم علم النفس ونشأته وتطوره

الوحدة الأولى

مفهوم علم النفس ـ نشأة علم النفس وتطوره

مفهوم علم النفس :

يعتمد التقدم الحضاري بالدرجة الأولى على التقدم العلمي والتكنولوجي الذي أصبح سمة العصر الحالي. وبالنظر فيما حولنا نجد ذلك ملحوظا فيما نلبسه ونأكله ونشربه ونفعله ونتعامل معه. وقد أثر ذلك التطور على الانسان الذي عليه أن يبذل جهده ويستغل طاقاته وقدراته لفهم تلك الجوانب ومسايرة ذلك التطور العلمي. فعلى الانسان أن يتفاعل مع كل جديد لكي يفهمه ويتكيف معه، وعليه أن يتواءم مع البيئة المحيطة به ومكونات الوجود من حوله. وليس هذا أمرا صعبا على الانسان، فهو الذي توصل إلى تلك الاختراعات وإلى ذلك التطور في جميع جوانب الحياة.

والانسان الذي يتفاعل مع البيئة ومكوناتها هو عبارة عن تكوين نفسي له خصائص معينة تؤثر على علاقته بالبيئة. ولذلك وجب علينا دراسة كل جوانب شخصية الفرد وعلاقتها بالبيئة.

وسلوك الانسان هو محور اهتمام علم النفس وشغله الشاغل، فهو يحاول دراسة سلوك الافراد الذي يقومون به ولماذا يفعلون سلوكا معينا بالذات ؟ وما دوافع هذا السلوك ؟ وكيف يمكن التنبؤ به وضبطه ؟ وغير ذلك من الأسئلة.

وعلم النفس هو علم دراسة الذات، والتي تعبر عن نفسها بالعديد من الأنشطة أو السلوك، أو هو علم دراسة السلوك. والاهتمام بدراسة السلوك هنا قد يكون للكائن الحي بصفة عامة أو للانسان بصفة خاصة. والهدف الأساسي لهذا العلم هو تفهم هذه النفس ومعرفة مكوناتها، وحاجاتها، وسلوكياتها، وامكانية تهذيبها وتطويرها وهكذا. والنفس البشرية من أقدم الموضوعات التي تعرض لها الانسان بالملاحظة والدراسة، لمعرفة مسببات أنشطتها المختلفة

التي يقوم بها الفرد لمواجهة الحياة اليومية، وتفاعله المستمر مع عناصر البيئة المختلفة.

والمقصود بالسلوك هو تلك الانشطة والأحداث الجارية في حياة الفرد اليومية والتي يمكن ملاحظتها عن طريق الأفراد الآخرين. فالانسان لا يعيش في البيئة بمفرده، وإنما يعيش مع غيره من الناس ويتفاعل معهم ويتفاعلون معه، ويؤثر كل منهم في الآخر. فهو يؤثر في البيئة المحيطة به، ويغيرها، ويتأثر بها أيضا، وتؤدي إلى تغييره. أي أن هناك تفاعلا مستمرا، ويكون من نتيجة هذا التفاعل أن يتعلم الانسان أشياء جديدة، ويتفهم البيئة المحيطة به ويتوافق مع مكوناتها ومع المحيطين به، ويؤدي ذلك أيضا إلى رضائه عن نفسه، والاستفادة من امكانيات البيئة، واتاحة الفرصة لنفسه للنمو والتطور، ومن ثم التأثير في بيئته أيضا.

ومما سبق نستنتج أن علم النفس يصف السلوك ويحاول توضيح أسبابه، وامكانية تهذيبه وتعديله. ومثال ذلك : لماذا تقرأ هذا الكتاب ؟ وماذا تتوقع من قراءتك له ؟ وهل ستقرأ كتبا أخرى في المستقبل من هذا النوع ؟ وهكذا من الأسئلة التي تحاول وصف وتفسير سلوك الانسان أو محاولة ضبط السلوك والتنبؤ به. فتعليم الطفل أسماء الألوان مثلا يعتبر عملية ضبط للسلوك، أما معرفة الطفل للفرق بين اللونين الأزرق والأحمر، فإن ذلك يعتبر تنبؤا بالسلوك.

نشأة علم النفس وتطوره :

بالرغم من اهتمام الانسان منذ القدم بملاحظة سلوك غيره ومحاولة تفسيره والتنبؤ به، إلا أن علم النفس لم يكن علما منفصلا بذاته، بل ظل فترة طويلة مرتبطا بالفلسفة ويعتمد على الغيبيات والمفاهيم المضللة.

ففي العصور القديمة اعتقد قدماء المصريين بوجود كائن صغير خفي يسكن جسم الانسان ويتحكم فيه ويسيطر على أعماله ويحركه ويجعله يفكر ويغضب ويتحرك ويتعامل مع الآخرين.

واعتقد الاغريق [1] بوجود كائن غير مرئي يسمى بالروح، يتحد مع الجسم المرئي أو المادي واختلفوا في وصف هذه الروح. فمنهم من رأى أنها تتكون من ذرات مائية خفية، ومنهم من رأى أنها قبس من النار الالهية. ثم استعملوا بعد ذلك كلمة العقل بدلا من الروح.

واهتم سقراط بدراسة العقل وتحليل دوافع الفرد لفهم سلوكه، واتبع منهج التأمل والتحليل الذاتي. كما اعتقد أفلاطون بوجود عالم المثل الذي تتكون منه النفس، والعالم المادي ومنه يتكون البدن أو الجسم. وقد ميز بين ثلاث طبقات من الناس، الفلاسفة، والحراس، ثم العمال والزراع. وفرق بين الناس على حسب نوع النفس المسيطرة وهي إما عاقلة أو غاضبة أو شهوانية. واهتم بالتعليم وتدريب العقل على التفكير حتى يستطيع الوصول إلى المعرفة الحقة. واعتقد بوجود فروق بين الأفراد في الذكاء والسمات السيكولوجية الأخرى.

---

(1) طلعت منصور وآخرون : **أسس علم النفس العام**، 1981، ص 27 — 33.

أما أرسطو فقد رأى أن النفس هي جوهر الكائن الحي، وهي مجموعة من الوظائف الحيوية التي يقوم بها الكائن الحي. وقد اتبع أرسطو المنهج الاستقرائي والملاحظة لجمع الملاحظات عن الأشياء وتصنيفها للوصول إلى المعرفة الحقة. ويعترض أرسطو على امكانية فصل الجسم عن النفس، فهو يرى أنهما يكونان جوهرا واحدا (2).

وقد تأثر فلاسفة المسلمين (3) بفلسفة الاغريق إلى حد كبير، ولكنهم أضافوا إليها الكثير وأثروا بدورهم في الفلسفات الغربية بعد ذلك. وقد ركز بعض فلاسفة المسلمين في دراساتهم في علم النفس على القدرات العقلية للنفس من إحساس وإدراك وتذكر وتخيل وتفكير، وعلاقة هذه العمليات بالجسم. واهتم آخرون بالدوافع الفطرية والمكتسبة وكيفية التغلب على الشهوات، وطرق التعلم وتكوين العادات. ومن أهم الباحثين في علم النفس في ذلك الوقت : الفارابي، وابن سينا، والغزالي، وابن خلدون.

وقد خطى فلاسفة الاسلام بعلم النفس خطوات كبيرة نحو الاتجاه العلمي وأسهموا في تطوره. فقد أكد أبو نصر الفارابي وجود أساس نفسي فطري للحياة الاجتماعية، وتحدث عن سمات الشخصية والقيادة والزعامة وتماسك الجماعات. كما تعرض ابن سينا لموضوع الادراك، وتحدث الغزالي عن المعرفة الصوفية والكشف عن الالهام. ويأتي ابن خلدون مؤسس علم الاجتماع، وله نظريات في علم تساير بعض الدراسات الحديثة في التعلم. وأوضح التوجيه المهني وعلاقته بسمات الشخصية واحتمالات النجاح أو الفشل في المهنة، واكتساب الفرد لسمات معينة من ممارسته للمهنة.

وجاء الفيلسوف ديكارت في القرن السابع عشر، واعتقد أن سلوك الحيوان ميكانيكي آلي، أما الانسان فإنه يتصرف على أساس الوعي والاحساس والانفعال. واهتم ديكارت بدراسة الجهاز العصبي بهدف وضع الأسس الفسيولوجية التي تؤثر على السلوك البشري (4).

وقد انفصل علم النفس عن الفلسفة على يد أحد الفلاسفة الألمان عندما نشر كتابين في علم النفس عامي 1732 و 1734 ميلادية. وقد أوضح فيهما اعتماد علم النفس على المبادىء التجريبية والتي هيأت الفرصة لاستقلال علم النفس عن الفلسفة. وقد مهدت لذلك مجهودات ديكارت ومحاولته في ربط الفكر السيكولوجي بالتطور في العلوم الطبيعية.

وفي القرن الثامن عشر ظهرت مدرسة معاصرة لديكارت وهي المدرسة الترابطية والتي اهتمت بنمو الارتباطات بين المثيرات والاستجابات وأثر الثواب والعقاب على الارتباطات. ويرى أصحاب هذه المدرسة أن مهمة علم النفس هي تحليل العمليات العقلية إلى عناصرها

---

(2) طلعت منصور وآخرون : المرجع السابق، ص 27 — 33.

(3) عبد الكريم العثمان : **الدراسات النفسية عند المسلمين**، 1981، ص 47 — 52.

(4) طلعت منصور وآخرون : المرجع السابق، ص 26 — 27.

عن طريق التأمل الباطني. وظلت هذه المدرسة سائدة حتى أواخر القرن التاسع عشر [5].

وفي نفس الفترة ظهرت مدرسة أخرى وهي نظرية الملكات والتي ترفض فكرة المدرسة الترابطية، وترى أن الفرد يتكون من عدد من الملكات الفطرية التي تؤلف عقله[5].

وترجع البداية الحقيقية لعلم النفس الحديث إلى عام 1879 حينما أنشأ العالم الألماني فونت Wundt (1832 — 1920) أول معمل لعلم النفس بجامعة ليبزج بألمانيا. وقد أصدر فونت أول مجلة لعلم النفس، وألف كتابا في مبادىء علم النفس. وتعددت بعد ذلك معامل علم النفس التجريبي في ألمانيا وفرنسا وانجلترا وأمريكا، وأخذ علم النفس يستعين بالآلات والأجهزة في بحوثه، وأخضع الظواهر التي يدرسها للطرق العلمية الموضوعية. وتلى ذلك ظهور عدة مدارس [6] أخرى في علم النفس مثل :

(أ) المدرسة البنائية في أواخر القرن التاسع عشر واهتمت ببنية العقل عن طريق تحليل وفحص استجابات الافراد وتقاريرهم عن أنفسهم.

(ب) المدرسة الوظيفية التي اهتمت بدراسة أهداف السلوك وتوافق الفرد مع البيئة عن طريق تحليل سلوك حل المشكلات.

(ج) المدرسة السلوكية والتي اهتمت بملاحظة الظواهر ودراسة إستجابات الافراد التي يمكن ملاحظتها، وهي تدرس الحركات العضلية والاستجابات الغددية للفرد.

(د) مدرسة الجشتالت وهي تهتم بدراسة مشكلات الادراك وكيفية تفسيرها والاهتمام بالبيئة الكلية عند دراسة السلوك. وهي ترفض فكرة تجزئة السلوك إلى عناصر منفصلة عن بعضها (كما في المدرسة السلوكية) بل ترى أن السلوك وحدة كلية.

(هـ) مدرسة التحليل النفسي وقد اهتمت بنمو الشخصية واستمراريتها وبالدوافع اللاشعورية في السلوك، وكذلك خبرات الطفولة المبكرة وأثرها على السلوك.

الوحدة الثانية

مجالات علم النفس — أهمية دراستها للمعلم

مجالات علم النفس :

بعد استقلال علم النفس عن الفلسفة والعلوم الأخرى، ازدادت الدراسات وظهرت النظريات والمدارس المختلفة، والتي أدت إلى ظهور مجالات جديدة متنوعة في علم النفس. وسوف نذكر بعضا. من أهم هذه المجالات :

---

(5) طلعت منصور وآخرون : المرجع السابق، 27 — 31.

(6) أرنو ف. ويتيج : **مقدمة في علم النفس**، 1983، ص 14 — 15.

1. علم النفس العام :

يهتم علم النفس العام بدراسة الأسس والمبادىء العامة لسلوك الانسان وتفاعله مع البيئة ومحاولة التكيف مع مكوناتها. فهو يحاول استخلاص الأسس السيكولوجية العامة للسلوك الانساني التي تنطبق على جميع الأفراد العاديين بصرف النظر عن الحالات الخاصة والمواقف الاجتماعية الخاصة. فهو يدرس مثلا المبادىء الأساسية للنمو الانساني، والمبادىء العامة للتعلم، والأسس العامة للسلوك ومحدداته، والمكونات الأساسية للشخصية. ومن موضوعات علم النفس العام : الدوافع، والانفعالات، ومبادىء النمو، والذكاء، والتعلم، والتفكير والتذكر. وبمعنى آخر، فهو يدرس بعضا من موضوعات فروع علم النفس الأخرى للتعرف على المبادىء الأساسية للسلوك.

2. علم نفس النمو :

وهو يهتم بدراسة تطور الفرد منذ لحظة ميلاده وحتى الشيخوخة ويوضح العوامل المؤثرة في النمو سواء كانت عوامل وراثية أو عوامل بيئية. ويحدد الخصائص المختلفة المميزة لكل مرحلة من مراحل النمو الانساني، سواء كانت خصائص جسمية أو حركية أو عقلية أو لغوية أو اجتماعية. كما يهتم بدراسة المشكلات والعقبات التي تعترض النمو في مراحله المختلفة، ومحاولة التوصل لحل تلك المشكلات حتى يمكن اتاحة الفرصة للنمو أمام الجوانب المختلفة للفرد.

3. علم النفس التربوي :

يعنى علم النفس التربوي بدراسة الخصائص الأساسية لمراحل النمو المختلفة وكيفية تطبيقها في الميدان التربوي وفي اعداد المناهج الدراسية التي تناسب كل مرحلة عمرية معينة. ويهتم باستخدام المبادىء الأساسية للتعلم والتعليم، وتهيئة المناخ التعليمي المناسب لزيادة فعالية عملية التعلم حتى يمكن تعليم التلاميذ بالطرق الصحيحة واكسابهم اتجاهات سليمة. فهو يحاول تطبيق نتائج البحوث والنظريات النفسية المختلفة في الميدان التربوي سواء كانت هذه النظريات في مجال النمو النفسي أو التعلم أو القياس النفسي. كما يعنى علم النفس التربوي باجراء التجارب لاختيار المناهج التعليمية المناسبة ويستعين بالاختبارات النفسية لقياس ذكاء التلاميذ وقدراتهم المختلفة.

4. علم النفس الاجتماعي :

يهتم علم النفس الاجتماعي بدراسة سلوك الفرد داخل الجماعة، وعلاقته بسلوك الجماعة فهو يدرس تنشئة الفرد الاجتماعية وتأثره بالبيئة والثقافة.

وفي التنشئة الاجتماعية يهتم بدراسة العوامل البيئية المختلفة في تنشئة الفرد ودور الأسرة في ذلك وكذلك المؤسسات الاجتماعية الأخرى مثل المدرسة والمسجد وجماعة الرفاق وغير

ذلك. كما يدرس تأثير الثقافة على تنشئة الفرد واختلاف الأفراد في الثقافات المختلفة، ثم أثر كل تلك العوامل على تكوين اتجاهات الفرد وميوله ومعتقداته. ويدرس أيضا سلوك الجماعات وتفاعلها، والرأي العام، وسيكولوجية الاتصال، والاشاعة والدعاية وغير ذلك من موضوعات علم النفس الاجتماعي. ويهتم بحل المشكلات الناتجة عن العلاقات بين الأفراد والجماعات كالتعصب والمنازعات الطائفية وغيرها.

5. علم نفس التعلم :

يعنى علم نفس التعلم بدراسة عملية التعلم ومفهومها والشروط المختلفة للتعلم الجيد والعوامل المؤثرة في عملية التعلم وكيفية تحسينها، ويوضح دور الدافعية والثواب أو العقاب واستعدادات التلاميذ في عملية التعلم. كما يدرس النظريات المختلفة المهتمة بالتعلم ومحاولاتها في تفسير عملية التعلم، واستخلاص المبادىء والقوانين من تلك النظريات والتي تساعد المعلم في العملية التعليمية. ويدرس الطرق المختلفة لتعديل سلوك التلاميذ حيث أن التعلم ما هو إلا تعديل في السلوك. فهو يضع المبادىء المختلفة الضرورية لعملية التعلم وذلك عن طريق اجراء التجارب المختلفة على الانسان والحيوان ثم يترك هذه المبادىء والأسس للمهتمين بعملية التعلم للاستفادة منها في تحسين طرق التدريس وتقديم المعلومات للتلاميذ.

6. علم نفس الشخصية :

يهتم علم نفس الشخصية بالموضوعات المتعلقة بشخصية الفرد والأفراد الآخرين، والسمات المختلفة المميزة للفرد عن غيره. كما يدرس العوامل المؤثرة على الشخصية، والسمات البارزة مثل الانبساط والانطواء، والاستقلال، والاعتماد على الغير، والخضوع والعصابية والمرونة وحب الذات والقدرة على التحصيل والقدرة على التحمل وحب الاستطلاع وغير ذلك من السمات. كما يهتم بنظريات الشخصية المختلفة التي تحاول تفسير شخصيات الأفراد العادية والشاذة ومحاولة التنبؤ بالسلوك وأثر العوامل الوراثية والبيئية المختلفة على شخصية الفرد وسلوكه.

7. علم نفس الشواذ :

وهو يدرس السلوك غير العادي أو غير المألوف أو السلوك المختلف عن سلوك معظم الأفراد، ويوضح دوافع ذلك السلوك وأسبابه والطرق المختلفة لعلاجه. ويدرس أسباب الانحراف في المواقف المختلفة والأسس النفسية العامة للسلوك الشاذ، والطرق المختلفة لعلاج السلوك الشاذ. ويهتم أيضا بدراسة فئات المعوقين مثل : ضعاف العقول أو المضطربين انفعاليا واجتماعيا أو فاقدي بعض الحواس.

وهناك العديد من فروع ومجالات علم النفس الأخرى مثل القياس النفسي، وعلم النفس الارشادي، وعلم النفس الطبي، وعلم النفس الصناعي وعلم النفس الجنائي وغير ذلك، والتي لا يسمح المجال بذكرها.

أهمية دراسة المعلم لمجالات علم النفس :

تتكون العملية التعليمية من عدة جوانب، والاهتمام بهذه الجوانب من شأنه أن يساعد على تحسين العملية التعليمية. فالمعلم عنصر هام فيها، فهو الذي يوجه التلاميذ ويرشدهم ويبسط المعلومات لهم لكي يفهموها حسب قدراتهم واستعداداتهم، ويختار الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة لتلك المعلومات، وأخيرا يقيم التلاميذ للوقوف على مستوى تحصيلهم والتعرف على المشكلات والصعوبات التي تواجههم في فهم المادة الدراسية.

ولكي يستطيع المعلم القيام برسالته على الوجه الأكمل، فيجب عليه أن يتفهم مهام رسالته وجوانبها المختلفة المتعلقة بالتلميذ والمنهج الدراسي. ولذلك فهو في حاجة إلى دراسة المجالات المختلفة في علم النفس والمتعلقة بجوانب العملية التعليمية. وسوف نوضح فيما يلي ما يستفيده المعلم من دراسته لهذه المجالات :

1. علم النفس العام :

من دراسة المعلم لموضوعات علم النفس العام يستطيع أن يكون فكرة عامة عن النفس البشرية وعن المبادىء الأساسية للسلوك في المنزل أو المدرسة أو في الحياة بصفة عامة. فهو يستطيع معرفة الدوافع المختلفة للسلوك وأنه لا يوجد سلوك بدون دافع، وأثر الانفعالات على سلوك الفرد. كما يستطيع معرفة شروط التعلم الجيد وكيف يمكن تنفيذها لتحسين التعلم. ودور كل من الثواب والعقاب واستعدادات التلميذ في العملية التعليمية. ويفهم المبادىء العامة للنمو واختلاف الأفراد في مظاهر النمو المختلفة. ويتفهم طبيعة الذكاء الانساني ونموه ونظرياته المختلفة وطرق قياسه، وأساليب التذكر والتفكير. وهكذا.

ويمكن القول باختصار أن دراسة المعلم لموضوعات علم النفس العام تعطيه فكرة عامة عن ميادين علم النفس المختلفة والتي تساعده في تعامله مع التلاميذ في المدرسة، وفي تنويع طرق التدريس، وكذلك في تعامله مع ادارة المدرسة ومع زملائه.

2. علم نفس النمو :

أوضحنا من قبل أن علم نفس النمو يهتم بدراسة تطور حياة الانسان من الميلاد وحتى الشيخوخة، ولذلك فإن دراسة المعلم لهذا المجال تعد هامة له كمعلم وكأب أو مخطط للمناهج الدراسية، بل إن هذا المجال مفيد لكل من يقوم على تنشئة الأطفال وتعليمهم. فهذا المجال يوضح الخصائص المميزة للنمو في كل مرحلة عمرية أو تعليمية.

فهناك خصائص لمرحلة ما قبل المدرسة، وأخرى لمرحلة المدرسة الابتدائية الدنيا والعليا، وخصائص للمرحلة الاعدادية ثم الثانوية وهكذا، وهذه الخصائص تتعلق بعدة مظاهر مختلفة جسمية وحركية وعقلية ولغوية وانفعالية واجتماعية. فيجب أن يتفهم المعلم أهمية النشاط الرياضي والتغذية للتلاميذ في النمو الجسمي والحركي، وأهمية الموضوعات الدراسية المختلفة في النمو العقلي، وأهمية العلاقات والأنشطة المدرسية في النمو الاجتماعي والانفعالي وهكذا. كما

يتفهم أن التلاميذ مختلفون عن بعضهم البعض في تلك المظاهر وعليه أن يختار الأسلوب الملائم في التدريس، وفي تعامله مع التلاميذ، بل وفي تعامله مع كل تلميذ على حدة أو مع كل من البنين والبنات.

ويستفيد المعلم من معرفته لمشكلات كل مرحلة تعليمية، فهناك مشكلات للمرحلة الابتدائية ومشكلات للمرحلة الاعدادية وأخرى للمرحلة الثانوية، ومشكلات متعلقة بالتغذية والقراءة أو الحواس المختلفة. فمثلا يمكن وضع التلميذ ضعيف البصر في الصفوف الأمامية، وقوي البصر في الصفوف الخلفية، وكذلك الطويل والقصير، وحاد السمع أو ضعيف السمع وهكذا.

كما يستفيد المعلم في وضع المناهج الدراسية — إذا شارك فيها — وذلك بأن يختار ما يلائم خصائص النمو في كل مرحلة، ويخطط لطرق تقديمها للتلاميذ بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم، ويضع الأنشطة والوسائل المناسبة لهم.

3. علم النفس التربوي :

من دراسة المعلم لموضوعات علم النفس التربوي فإنه يستطيع التعرف على بعض المبادىء العامة في موضوعات علم النفس المختلفة وتطبيقاتها في الميدان التربوي. فيمكنه أن يدرك كيفية تطبيق مبادىء التعلم في الفصل المدرسي، ومساعدة التلاميذ على الفهم والاستذكار، وكذلك تطبيق مبادىء النمو النفسي في الفصل الدراسي، وأساليب التعامل المناسبة مع تلاميذ المرحلة الابتدائية أو الاعدادية أو الثانوية، وكيفية استخدام مبادىء القياس النفسي في المدرسة وأساليب تقويم التحصيل الدراسي، واعداد الاختبارات الموضوعية الجيدة وتجربتها وتهذيبها، وتجريب الوحدات الدراسية المختلفة لاختيار الوحدة المناسبة لوضعها في المناهج الدراسية والتوصل لأسلوب التدريس الملائم للتلاميذ، وهكذا.

4. علم النفس الاجتماعي :

يستفيد المعلم كثيرا من دراسته لعلم النفس الاجتماعي. فيمكنه تفهم العلاقة بين سلوك الفرد وسلوك الجماعة، ويدرك أن تعامله مع التلاميذ في الفصل كمجموعة يختلف عن تعامله معهم كأفراد خارج الفصل. ويفهم أثر جماعة الاقران على التلميذ وتفكيره والفرق بين تفكير الجماعة وتفكير الفرد وعلاقة ذلك بتكيف التلميذ ونجاحه في المدرسة.

ويدرك المعلم أساليب التنشئة الاجتماعية المختلفة، ودور المدرسة في تنشئة التلاميذ، والتعاون مع الوالدين في حل مشكلات التلميذ. كما يستطيع تفهم اتجاهات التلاميذ وميولهم وتنميتها أو تعديلها لتسير في الطريق السليم طبقا لتعاليم وتقاليد المجتمع والدين الاسلامي. ويفهم المعلم سيكولوجية الاتصال وطرق الاتصال الجيد بينه وبين التلاميذ، وأساليب معالجة مشكلات التعصب والمنازعات الطائفية بين التلاميذ، وحثهم على التعاون في حل المشكلات وخدمة البيئة والمجتمع، وكذلك طرق غرس الاتجاهات السليمة والمعتقدات الاسلامية.

5. علم نفس التعلم :

وتتضح أهمية علم نفس التعلم للمعلم في أنه يتناول عملية التعلم بالدراسة والتمحيص، فهو يحاول تفسير عملية التعلم في المواقف المختلفة وفي أنواع التعلم المختلفة ابتداء من الانعكاس الشرطي البسيط، مثل سلوك سحب اليد إذا أحس بسخونة، إلى الابداع والابتكار. ويستطيع المعلم تفهم العمليات العقلية المستخدمة في أنواع التعلم اللغوي والمعرفي والحركي واكتساب المهارات المختلفة وسلوك حل المشكلات، هذا بجانب ادراكه لشروط التعلم الجيد والتي يستطيع استخدامها في تحسين عملية التعلم، ويدرك الأنواع المختلفة للاستجابات وعلاقتها بأنواع التدعيم والمثيرات. كما يدرس نظريات التعلم المختلفة وأنواع التجارب التي أجريت وكيف استخلصت القوانين وكيف نطبقها في عملية التعلم، والطرق المختلفة لاكتساب المعرفة والمهارات المختلفة، مثل الطريقة الجزئية والطريقة الكلية. ويتفهم المجال المحيط بالتلاميذ وأثر وضوح عناصر الموقف على عملية التعلم، وشرح المعلم للاشياء الغامضة على التلاميذ يفيدهم في الادراك الجيد ويساعدهم على تعديل السلوك، ويستطيع أيضا تجريب بعض مبادىء التعلم على التلاميذ في الفصل ويعرف معنى التغذية الرجعية كنوع من تدعيم السلوك، ومدى ملاءمة المبادىء المختلفة لكل وحدة تعليمية.

6. علم نفس الشخصية :

ودراسة المعلم لهذا المجال تساعده في التعرف على شخصيات التلاميذ والأفراد الذين يتعامل معهم. فيتعرف على السمات المميزة لشخصية كل منهم وتأثير هذه السمات على السلوك، وهذا يساعده في التنبؤ بسلوك التلاميذ في المواقف المختلفة ويحاول ضبط هذا السلوك وتوجيهه الاتجاه السليم السوي، وتنمية السمات الجيدة لديهم. ويتفهم المعلم أن للتلاميذ الصغار سمات للشخصية في مرحلة التكوين ويساعدهم في تنميتها واكسابهم عادات سوية تساعد على تنمية وتكوين شخصية سوية متمسكة بتعاليم الدين الاسلامي وقيمه، وقيم المجتمع المحيط بهم. ومن المعروف والواضح أن للمدرسة والمعلم دور كبير في تنمية شخصية التلاميذ واكسابهم المبادىء والقيم المختلفة، كما يدرس المعلم النظريات المختلفة للشخصية وتفسيرها للسلوك ومحاولة التنبؤ به وضبطه. وكل ما سبق يساعد المعلم في المدرسة والفصل المدرسي وفي حياته العملية.

7. علم نفس الشواذ :

وفي هذا المجال يدرس المعلم السمات المختلفة للحالات الشاذة وكيفية التعرف عليها وطرق علاجها، ويساعده ذلك في التعرف على الحالات المنحرفة والشاذة في الفصل المدرسي وتشخيصها بالتعاون مع الاخصائي النفسي أو الاجتماعي. كما يستطيع مساعدة مثل هذه الحالات في التغلب على ما يقابلها من صعاب. ويمكنه التعرف على حالات ضعاف العقول من ملاحظته لسلوكهم واستجاباتهم في الفصل وتعاملهم مع غيرهم، وكذلك حالات الاعاقة السمعية والبصرية ويقوم بتحويلها إلى طبيب الصحة المدرسية للتأكد منها وحل المشكلة عن

طريق المساعدات السمعية أو البصرية، وربما تحويلهم إلى فصول خاصة بهم. ويستطيع التعرف على صعوبات التعلم المختلفة عند بعض التلاميذ الشواذ، ويتعرف على صعوبات النطق والقراءة وغير ذلك مما يؤدي إلى مساعدة هؤلاء الشواذ على التغلب على مشكلاتهم أو تبسيطها وتقبلهم لها وتكيفهم معها.

الوحدة الثالثة

اهتمام الاسلام بفهم النفس البشرية

يحتوي القرآن الكريم تفصيلا عن معظم الأصول النفسية وسلوك الانسان (7)، ابتداء من البحث عن النفس ومكوناتها ومصيرها، ودوافعها المختلفة والعواطف البشرية من غضب وحلم وحب ومودة، إلى رسم الطريق الصحيح أمام الناس وتوضيح السلوك الجيد من الرديء والبعد عن السمات السيئة مثل الحقد والغيرة والحسد والأنانية والتكبر وغير ذلك. ففي القرآن الكريم توضيح كامل للنفس البشرية وما يعتريها من خير وشر وأمثلة كثيرة على سلوك المؤمنين وأولياء الله الصالحين، وأمثلة أخرى من سلوك الكفار المشركين، وتوضيح لمبادىء علم النفس الحديث مثل الدافعية والاستعدادات والقدرات والثواب والعقاب، والتفكير والتدبر في الأمور والمعرفة وفي خلق الله من حولنا. وفيما يلي بعض من آيات الذكر الحكيم في هذا الشأن، يقول الحق تعالى :

« ونَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا. فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا » (الشمس 7، 8).
« وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلاَ تُبْصِرُونَ » (الذاريات 21).
« رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا فِي نُفُوسِكُمْ، إِنْ تَكُونُوا صَالِحِينَ » (الاسراء 25)
« لاَ يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْساً إِلاَّ وُسْعَهَا... » (البقرة 286).
« إِنَّ اللَّهَ لاَ يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ » (الرعد 11)
« وَلَقَدْ خَلَقْنَا الانْسَانَ وَنَعْلَمُ مَا تُوَسْوِسُ بِهِ نَفْسُهُ » (ق 16)
« لاَ أُقْسِمُ بِيَوْمِ الْقِيَامَةِ، وَلاَ أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ » (القيامة 1، 2).
« وَمَا أُبَرِّىءُ نَفْسِي، إِنَّ النَّفْسَ لأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ » (يوسف 53).
« يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ. ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً » (الفجر 27، 28).
« وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَى » (النازعات 40).
« واتَّقُوا يَوْماً لاَ تَجْزِي نَفْسٌ عَنْ نَفْسٍ شَيْئاً » (البقرة 48).

وهناك العديد من الآيات القرآنية التي تدل على الاهتمام بالنفس البشرية خيرها وشرها وقدراتها وامكانياتها واستعدادها وحسابها على السلوك.

---

(7) جمال ماضي أبو العزايم : **القرآن وعلم النفس**، 1978، ص 12 — 33.
حسن محمد الشرقاوي : **نحو علم نفس اسلامي**، 1984.

وقد اهتم علماء المسلمين من أمثال الفارابي والكندي وابن سينا وابن مسكويه وابن رشد والغزالي بدراسة النفس البشرية. فنرى أبا حامد الغزالي يضع أسس علم النفس الاسلامي ويكتب فيه كتبا مستقلة. وليس معنى ذلك أن أحدا غيره لم يهتم بالنفس، فقد بحث ابن سينا في النفس البشرية والتي هي جزء من تصنيف النفس إلى نباتية وحيوانية وانسانية، ودراسة السلوك في مظهره الداخلي والخارجي، ولا يفرق بين النفس والجسم بل يرى أن الظاهرة النفسية متكاملة تنبعث من الانسان.

وقد حلل المتصوفون النفس البشرية تحليلا عميقا ودرسوا ما يعتري المتصوف من أحوال وخواطر، وعلاقته بمريديه، وفرقوا بين النفس والروح، ورأوا أن النفس شر محض وهي محل الاخلاق المذمومة. أما الروح فهي محل الاخلاق الحميدة، وهي لطيفة نقية متحررة من سلطان النفس. كما رأوا أن النفس إنسانية والروح إلهية، وهما يتصارعان على استحواذ القلب فتارة تملكه الروح، وتارة تسيطر عليه شهوات النفس. ولكن بعض فلاسفة الاسلام رأوا أن النفس هي روح قبل اتصالها بالبدن، وبعد اتصالها به فهي نفس، والعقل عندهم قوة من قوى النفس الناطقة والتي قسموها إلى عقل عملي وعقل نظري [8].

أما الغزالي فقد استخدم أسلوب التأمل الباطني والملاحظة لسلوك الآخرين، والتحليل النفسي لفهم النفس البشرية. وقد اعتمد في دراسته على القرآن الكريم والسنة. ويقول الغزالي : « خاطبوا الناس على قدر عقولهم، أتحبون أن يكذب الله ورسوله » وكان ذلك في تفسيره للآية الكريمة « ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ، وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ » (النحل 125).

ويرى الغزالي أن للنفس معنيين : خاص وعام. والمعنى العام هو الجوهر القائم في الانسان وهو الذي يسميه الحكماء النفس الناطقة، والقرآن يسميه النفس المطمئنة، والمعنى الخاص يقصد به الصفات المذمومة أو المعلولة [9].

ويرى الفارابي وابن سينا وكذلك الغزالي أن النفس وحدة واحدة وأن لها عدة قوى تفعل أفعالها بآلات جسمانية. ويمثل الغزالي ذلك بأن الجسم للنفس مثل الثوب للبدن، فكما يحرك الجسم الثوب بأعضائه فإن النفس تحرك البدن أيضا. فهو يرى أن النفس مثل الملك في المدينة ومملكته هي البدن، وأعضاء المدينة هي القوى النفسية تأتمر بأمر واحد، وفي حين أن القوة العقلية المفكرة هي الوزير العاقل، والشهوة كالعبد، والغضب والحمية كرجل الشرطة. والعبد كذاب مكار خبيث يتمثل في صورة الناصح ولا يخلو عن منازعته ومعارضته للوزير العاقل الناصح [10].

---

(8) عبد الكريم العثمان : **الدراسات النفسية عند المسلمين** : 1981، ص 48 — 52.

(9) المرجع السابق، ص 38، 61 — 62.

(10) عبد الكريم العثمان : المرجع السابق، ص 88 — 89.

وقد درس علماء المسلمين موضوعات الدوافع والانفعالات والعواطف والأخلاق. ورأوا أن السلوك لا بد له من دوافع، وصنفت الدوافع على أساس طبيعة الانسان، وحب البقاء، والغرض من السلوك. كما درسوا الادراك الحسي والعقلي، والتخيل والذاكرة وتعديل السلوك، وكل هذه من موضوعات علم النفس الحديث.

وأوضح الغزالي وجود ثلاثة أنواع من السلوك [11] وهي :

(أ) الفعل الطبيعي الميكانيكي (السلوك الآلي).

(ب) الفعل الضروري وهو التغيير البيولوجي والآلي مثل غمض العين عند اقتراب جسم منها.

(ج) السلوك العقلي الارادي مثل الكتابة والمشي والنطق.

ولا يختلف الانسان عن الحيوان في السلوك الضروري الآلي بينما يتميز عنه بالسلوك الارادي. وقد وضع شروطا للسلوك العقلي الاختياري وهي :

أ ــ القدرة أو الاستعداد الجسمي.

ب ــ الارادة التي تبعث القدرة إلى العمل.

ج ــ العلم الذي يبعث الارادة. وهذا يوضح الجانب الادراكي والنزوعي في السلوك.

وباختصار فقد درس علماء المسلمين النفس البشرية وموضوعاتها ومكوناتها وتطرقوا إلى جوانب متعددة منها، أصبحت فيما بعد نظريات في علم النفس الحديث، وكان أحرى بالعلماء اللاحقين متابعة هذا الجهد ومحاولة صياغة هذه الموضوعات في نظريات توضح دور المسلمين والاسلام في علم النفس.

---

(11) المرجع السابق : ص 167 ــ 172.

المفردات والمصطلحات

- الاستبطان : طريقة من طرق البحث في علم النفس حيث يكتب الافراد تقارير عن مشاعرهم واستجاباتهم نحو مثيرات معينة. وقد تسمى أحيانا باسم التأمل الذاتي أو التأمل الباطني.
- البيئة : العوامل أو الظروف الخارجية المادية والاجتماعية التي قد تؤثر على الكائن الحي.
- السلوك : أي استجابة تصدر عن الانسان أو الحيوان ويمكن ملاحظتها أو قياسها.
- علم النفس (السيكولوجيا) : الدراسة العلمية لجميع أنماط السلوك.
- علم النفس الاجتماعي : أحد فروع علم النفس ويعنى بدراسة تأثير العضوية في جماعة على سلوك الفرد.
- علم النفس التربوي : أحد فروع علم النفس ويعنى بتطبيق المبادىء والقوانين النفسية في محاولة تحسين خبرة التعلم.
- علم نفس التعلم : أحد فروع علم النفس ويدرس المبادىء الضرورية لتفسير عملية التعلم وامكانية تحسينها.
- علم نفس الشخصية : أحد فروع علم النفس ويركز على دراسة مكونات الشخصية والسمات المميزة لها وأثر ذلك على السلوك.
- علم نفس الشواذ : أحد فروع علم النفس ويعنى بدراسة السلوك الشاذ وامكانية علاجه.
- علم نفس النمو : ويطلق عليه أحيانا علم النفس التكويني أو علم النفس الارتقائي، وهو أحد فروع علم النفس ويركز على دراسة التغيرات السلوكية خلال دورة الكائنات الحية.

النشاط التقويمي

بعد دراستك لمفهوم علم النفس ونشأته وتطوره، يمكنك الاجابة على الاسئلة التالية :
اختر الاجابة الصحيحة في الأسئلة 1، 2، 3 بوضع خط تحتها :

1. يهتم علم النفس بدراسة : النفس ــ الانسان ــ السلوك ــ البيئة.
2. السلوك هو : سلوك الانسان ــ سلوك الكائن الحي ــ النشاط الظاهري الملاحظ.
3. مهمة علم النفس هي :
   دراسة السلوك ــ ضبط السلوك ــ التنبؤ بالسلوك.
4. أكتب معنى كل من : علم النفس ــ السلوك.
5. وضح دور فلاسفة الاغريق في علم النفس.
6. أكتب الأفكار الرئيسية لدى كل من المدارس التالية :
   الارتباطية ــ الملكات ــ البنائية ــ السلوكية ــ الجشتالت ــ التحليل النفسي.
7. ترجع بداية علم النفس الحديث إلى :
   فونت ــ ديكارت ــ واطسون.
8. وضح اهتمامات ثلاث من مجالات علم النفس وفائدة دراستها للمعلم.
9. أكتب نبذة مختصرة عن اهتمام الاسلام بدراسة النفس البشرية.

قراءات اضافية

1. أحمد عزت راجح : **أصول علم النفس**، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، 1963.
2. أحمد فائق، محمود عبد القادر : **مدخل إلى علم النفس العام**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1980.
3. أرنو. ف. ويتيج : **مقدمة في علم النفس**، ترجمة : عادل عز الدين الأشول وآخرون، مطابع الاهرام، القاهرة، 1983.
4. جمال ماضي أبو العزايم : **القرآن وعلم النفس**، ندوة علم النفس والاسلام، كلية التربية، جامعة الرياض، 1978.
5. حسن محمد الشرقاوي : **نحو علم نفس اسلامي** : مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر، الاسكندرية، 1984.
6. دينيس تشايلد : **علم النفس والمعلم**، ترجمة: عبد الحليم محمود السيد وآخرون، مطابع مؤسسة الاهرام، القاهرة، 1983.
7. طلعت منصور وآخرون : **أسس علم النفس العام**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1981.
8. عبد الكريم العثمان : **الدراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص**، مكتبة وهبة، القاهرة، 1981.
9. محمد عثمان نجاتي : **علم النفس في حياتنا اليومية**، دار القلم، الكويت، 1983.
10. محمد عثمان نجاتي : **الادراك الحسي عند ابن سينا**، دار الشروق، بيروت، 1980.
11. موريس روكلن : **تاريخ علم النفس**، ترجمة علي زيعور، دار الأندلس، بيروت، 1978.



الفصل الثامن

محددات السلوك

الوحدة الأولى

المحددات السلوكية ـ المحددات البيئية

يعيش الانسان في بيئة مليئة بالمثيرات المختلفة، والتي تتطلب منه أن يتفاعل معها ويستجيب لها وربما يعدل فيها. فالمعلم في المدرسة عليه أن يتفاعل مع التلاميذ ويجيب على أسئلتهم، ويعد دروسه جيدا، ويتعامل مع زملائه في المدرسة وخارجها ومع ادارة المدرسة، وفي كل مكان يذهب اليه ويتعامل فيه مع الكثيرين. ويحدث نفس الشيء للتلميذ ولأي انسان آخر فهو يتفاعل مع كل ما يحيط به من عناصر البيئة.

ويرتبط سلوك الانسان بدوافعه وخبراته السابقة وتكوينه النفسي، الى جانب امكاناته الجسمية والفسيولوجية التي تؤثر بدورها على سلوكه وتصرفاته. ومعنى ذلك أن سلوك الانسان يتحدد بجانبين أساسين وهما : الوراثة والبيئة. وهذان العاملان غير مستقلين فهما يتفاعلان معا مما يؤدي الى ظهور عامل ثالث له أثره على السلوك. وسوف نتناول بالشرح هذه العوامل التي تؤثر على سلوك الانسان.

أولا : المحددات الوراثية :

الوراثة تعنى بالجانب البيولوجي المرتبط بالخصائص الجسمية الفسيولوجية، وهي التي تؤثر على نمو الفرد وتحدد صفاته ومظاهره ونضجه وقدراته... وهكذا. وتنتقل الخصائص الوراثية للفرد من والديه عن طريق المورثات أو الجينات التي تحتويها البويضة الانثوية المخصبة.

وتحتوي البويضة المخصبة على 46 كروموزوما (23 من الأب، 23 من الأم) في صورة 23 زوجا وفي كل كروموزوم يوجد أكثر من 1000 جين. ومن المعروف أن الكروموزوم رقم 23 من الأب والأم هو الذي يحدد جنس الجنين. فالكروموزومات الاثنان والعشرون الأولى متشابهة لدى الرجل والمرأة وتسمى بالكروموزومات الذاتية، أما الكروموزوم رقم 23 فيتحدد بالرمز (س) عند المرأة، وبالرمز (س) أو (ص) عند الرجل. فاذا اتحد (س) من المرأة مع

(س) من الرجل كان الجنين أنثى، وإذا اتحد (س) من المرأة مع (ص) من الرجل كان الجنين ذكرا. ثم تتكاثر خلايا البويضة وما بها من الكرومزومات مكونة مئات الآلاف من المورثات [1].

ويعني ذلك أن المكونات الاساسية للفرد تتحدد من بداية الحمل، وتقتصر العمليات الذاتية بعد ذلك على الزيادة في الحجم تحت ظروف معينة، وهذه المورثات هي الوحدات الاساسية للصفات الموروثة. وهي تحتفظ بالمعلومات اللازمة للمكونات والخصائص الجسمية التي تحدد طريقة نمو الكائن الحي.

وتتجمع المورثات أو الجينات في صورة أزواج أحدهما من الأب والآخر من الأم، ويتحكم كل زوج في بعض جوانب النمو. وفي حالة عدم تشابههما، فإن أحدهما يسود ويسيطر على الصفة الوراثية، والآخر لا يؤثر ويسمي بالمورث المتنحى. فإذا أخذنا مثلا الزوج الخاص بلون العينين، وكان لون عيني الأب بنيا والأم أزرق، فمن المتوقع أن يكون لون عيني الجنين مزيجا من اللونين وهو اللون العسلي. ولكن قد لا يشترك المورثان بنفس الدرجة مما يؤدي الى سيطرة أحدهما على الآخر، فإذا كان مورث الأب هو المسيطر صار لون عيني الجنين بنيا، ويحتفظ الجنين بالمورث المنتحى من الام. ومثل تلك المورثات المتنحية قد يظهر أثرها عند الأحفاد بعد ذلك، وهكذا في الصفات الأخرى [2].

وتوضح الدراسات أن الفرد يرث الامكانيات الكامنة للخصائص أو السمات. وهذه الامكانيات تحتاج الى جو ملائم لكي تنمو وتظهر الخصائص المميزة للفرد عن غيره. كما أن الصفات الوراثية تختلف أيضا باختلاف الجنس، فمثلا الصلع من الصفات الوراثية المرتبطة بالذكور [3].

وتؤثر المورثات أو الجينات على النمو الجسمي والفسيولوجي للفرد، وقد نجد أخوين مختلفين في لون البشرة ولون الشعر وفي حجم الجسم أو قوة البدن وغير ذلك. وقد نجد أخوين متشابهين اذا كانت المورثات لديهما متشابهة، ويحدث ذلك بين التوائم. ولكن قد تكون التوائم متماثلة أو متشابهة على حسب درجة تطابق المورثات وحسب الطريقة التي أخصبت بها البويضة الانثوية. فالتوائم المتماثلة تنتج من عملية اخصاب بويضة واحدة، أما التوائم المتشابهة فقد تنتج من اخصاب بويضتين [4].

ومما سبق يتضح لنا مدى التشابه والاختلاف بين الاخوة، كما يتضح لنا أيضا درجة التشابه مع الأبوين والأجداد، ويؤثر ذلك بدوره على سلوك الأبناء، ومدى تشابههم مع الآباء

---

(1) أرنو. ف. ويتيج : **مقدمة في علم النفس**، 1983، ص 39 — 40.

(2) دينيس تشايلد : **علم النفس والمعلم**، ، 1983، ص 33 — 34.

(3) حامد زهران : **علم نفس النمو**، 1977، ص 35 — 37.

(4) المرجع السابق، ص 40.

والأجداد. فالوراثة هي التي تحدد الامكانات الجسمية والفسيولوجية، والاستعدادات العقلية، ومحددات التكوين النفسي للفرد.

ثانيا : المحددات البيئية :

يعيش الفرد في البيئة مع آخرين، ويتفاعل معهم ويتأثر بهم، كما أنهم يتفاعلون معه ويتأثرون به. ويؤدي ذلك بالفرد الى القيام بكثير من الأنشطة التي تساعده على مسايرة الحياة والتوافق مع الآخرين.

وتتكون البيئة المحيطة بالفرد من عناصر مادية تؤثر في الفرد مثل الاضاءة والطاولة والكتاب والزهرية واللوحة الفنية وأجهزة الاعلام ونوع المأكل والملبس والمسكن وغير ذلك. كل هذه الأشياء المادية تؤثر في الفرد وتدفعه للقيام بسلوك معين. حتى أنه يمكن القول بأن التغير في عامل واحد من هذه العوامل المادية يؤدي الى تغير سلوك الفرد كله.

وعلى سبيل المثال فإن الفرد الذي يعيش في القرية تربطه علاقات معينة بأهل القرية، أما الفرد الذي يعيش في المدينة فإن علاقاته مع أهل المدينة تختلف عن تلك العلاقات القائمة بين أهل القرى. فقد يتعامل الفرد في المدينة مع كثير من الافراد لا تربطه بهم أية صلة، أو لا يعرفهم الا في العمل أو في الشارع أو في وسائل المواصلات. أما أهالي القرية فالجميع يعرف بعضهم بعضا وربما تربطهم صلة قرابة، ومن ثم فإن سلوكهم يختلف عن سلوك سكان المدينة. وحتى اذا انتقل الفرد من المدينة ليعيش في القرية (أو العكس) فإن سلوكه سوف يختلف نتيجة لتلك البيئة المختلفة التي انتقل اليها والتي تحكمها عوامل وظروف مختلفة عن بيئته الأصلية التي نشأ فيها.

ومن العوامل البيئية [5] المؤثرة في سلوك الفرد : المحيط الأسري السائد ونوع العلاقة بين أفراد الأسرة. فإذا كانت العلاقة تشوبها المودة والحب فإن ذلك ينعكس على الطفل الذي يكتسب سلوكه من أفراد الأسرة ومن الأبوين والأخوة. ويؤثر ذلك الجو الأسري الذي ينشأ فيه الطفل، على سلوكه خارج المنزل أو في الحياة العامة. فالتزام الفرد بالمعايير والقيم والنظم الاجتماعية في البيئة يرجع الى نوع البيئة التي نشأ فيها والى نوع العلاقة بينه وبين أفراد البيئة.

ومن المحددات البيئية التي تؤثر على سلوك الفرد خبراته السابقة ودوافعه ومشاعره والتي تؤثر بدورها على ادراك الفرد، فهي التي توجه الادراك الى أحداث معينة وتعطي المعنى لتلك الأحداث طبقا لخبرات الفرد. فالفرد لا يرى كل ما يحيط به مرة واحدة، ولا يسمع كل المثيرات من حوله، حتى أن ما يستقبله من تلك المثيرات يعطيه معنى طبقا لخبراته. فهناك فرق بين الحقيقة الموجودة وبين ادراكنا لتلك الحقيقة. فإذا دخلت مكانا ما وألقيت نظرة

---

(5) سيد غنيم : **سيكولوجية الشخصية**، 1975، ص 112.

عليه، فإنك لا ترى كل ما هو موجود فعلا. فهل ترى ما يختبيء تحت الاثاث أو ما هو خلفه ؟ وإذا كان هناك شيء فعلا لم نره أو ندركه فإنه لا يؤثر على سلوكنا.

ويختلف الفرد عن الآخرين في حواسه ومشاعره، كما تختلف التفاعلات مع البيئة من شخص لآخر. وتختلف أيضا الخبرات، فهناك من عانى من الحرمان والمشكلات وغيره عاش ناعم البال، وثالث فقد والديه ورابع يعيش مع زوجة أبيه وهكذا من المشكلات التي تؤثر كثيرا على الطفل والشاب، وتؤثر بدورها على سلوكه في المواقف المختلفة.

وتعتبر الثقافة من المحددات البيئية للسلوك (6). فالانسان المسلم له عادات وتقاليد وقيم مختلفة عن الانسان الغربي. ولذلك نلاحظ اختلاف تفسير كل منهما للمواقف وحل المشكلات. كما أن ثقافة المعلم تختلف عن الطبيب ومن ثم يختلف سلوك كل منهما حتى ولو كانا يعيشان في بيئة واحدة. وقد نلاحظ ذلك أيضا بين الاخوة في الأسرة الواحدة، فكل منهم يكتسب أنماطا سلوكية مختلفة عن الآخر. كما تؤثر المدرسة أيضا على سلوك التلميذ في الحياة الخارجية طبقا للمعرفة والانماط السلوكية التي اكتسبها. وهناك عوامل بيئية أخرى تؤثر على سلوك الانسان مثل جماعة الرفاق والأصدقاء والتي لها أثر كبير على سلوك الفرد، ووسائل الاعلام المختلفة مثل الصحف والمجلات وأجهزة الراديو والتلفزيون لها أثرها على نوع السلوك الذي يقوم به الفرد في المواقف المختلفة.

الوحدة الثانية

تفاعل الوراثة والبيئة ـــ النظرة الاسلامية للسلوك

تفاعل الوراثة والبيئة :

من العرض السابق للمحددات الوراثية يتضح أنها تقدم الامكانات الأساسية لكل الصفات والجوانب الأساسية عند الانسان، فهي التي تحدد اللون والطول والوزن وغيرها من الصفات الظاهرية، وتحدد أيضا الامكانيات الداخلية مثل القدرات والاستعدادات والميول والرغبات ولكن أليس كل ذلك ينمو في بيئة ؟ فالخلايا التي يتكون منها الجنين والتي تتكاثر في رحم الأم تحتاج الى عوامل بيئية معينة.

كما يحتاج النمو الجسمي والعصبي والنفسي والعقلي للطفل الى عوامل بيئية معينة تساعد على النمو وعلى ظهور تلك السمات الوراثية.

ويحاول كل من علماء الوراثة والبيئة الدفاع عن وجهة نظرهم وتوضيح أهميتها على الفرد وسلوكه، ويقلل من العوامل الاخرى. فيقول أحد علماء الوراثة « ان الوراثة وليست البيئة هي الصانع الرئيسي للانسان ومن الممكن القول بأن كل ما يطرأ على العالم من تعاسة

(6) سيد غنيم : المرجع السابق، ص 102.

وهناء لا يرد الى البيئة. فالفروق التي توجد بين الناس، إنما ترجع الى الاختلافات في الخلايا الجرثومية الموروثة التي نولد مزودين بها » [7]. ويتضح من ذلك الاقتباس مدى التعصب للعوامل الوراثية ولدورها في السلوك. ولكن أنصار البيئة لهم دفاعهم وتمسكهم بوجهة نظرهم، حيث يقول أحدهم : « اعطوني مجموعة من الأطفال الأصحاء سليمي البنية، وأنا كفيل أن أخرج منهم الطبيب والمحامي والفنان والتاجر ورئيس العمل، بل والشحاذ واللص، بصرف النظر عن استعداداتهم وميولهم وقدراتهم وأعمال آبائهم وأصولهم الوراثية. فليس ثمة شيء اسمه وراثة القدرات أو المهارات أو المزاج أو التكوين العقلي » وتوضح هذه العبارات التطرف في تأكيد أثر العوامل البيئية على السلوك [8].

ويميل معظم علماء النفس الى تأكيد العوامل البيئية، ولكن آراءهم ليست متطرفة كما جاء في الاقتباس السابق. فهم يؤكدون أهمية كل من العوامل الوراثية والعوامل البيئية على السلوك. فالعوامل الوراثية هي المحددات الاساسية، وتستلزم مناخا أو بيئة مناسبة لكي تنشأ وتنمو فيها. ومعنى ذلك أن سلوك الفرد نتاج للتفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية. فقد يكون الفرد عدوانيا أو منطويا بسبب الصفات الموروثة أو بسبب الاحباط المتكرر الذي يتعرض له في البيئة.

وقد يمكن تحديد أثر كل من العوامل الوراثية والعوامل البيئية في سلوك الفرد، عن طريق دراسة حالات الافراد ومن أمثلتها دراسات التوائم وأطفال الملاجىء [9]، إلا أنه لا يمكن وضع قاعدة عامة تحدد الوزن النسبي لكل من العوامل الوراثية والعوامل البيئية في سلوك الفرد. فعملية التفاعل مستمرة بين تلك العوامل منذ لحظة الحمل وحتى الولادة، وفي حياة الفرد بعد ذلك. ولا يتوقف التفاعل بين الوراثة والبيئة عند لحظة معينة، ومحاولات الفصل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية لا تتم الا بقصد الدراسة والمناقشة.

النظرة الاسلامية للسلوك :

لقد اهتم الاسلام بالسلوك كما اهتم بجوانب النفس البشرية الاخرى. وهناك أدلة في القرآن الكريم والأحاديث الشريفة على اهتمام الاسلام بالطبيعة الانسانية وسلوكياتها. فيرى الاسلام أن طبيعة الانسان هي الفطرة، والمقصود بالفطرة هنا الجانب الحسن من السلوك. ويقول تعالى : « فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا، فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا، لاَ تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ، ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ، وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لاَ يَعْلَمُونَ » (الروم : 30).

فقد فطر الله الانسان على اتباع الخير وتجنب الشر، ويظهر ذلك في ميله لعمل الخير ورغبته في تطبيق أوامر الله والامتثال لارادته. كما تدل سيرة رسول الله ﷺ على حب الخير

---

(7) سيد غنيم : المرجع السابق، ص 68.

(8) المرجع السابق : ص 68.

(9) حامد زهران : المرجع السابق، ص 39 — 40.

والعمل بتعاليم الاسلام. فقد روى أبو هريرة عن رسول الله ﷺ في قصة المعراج أن جبريل جاء الى الرسول ﷺ بإناء من خمر وإناء من لبن، فاختار الرسول ﷺ اللبن، فقال جبريل عليه السلام : اخترت الفطرة، ولو أنك اخترت الخمر لضلت أمتك (10).

ويظهر ضعف الانسان عندما ينحرف عن طريق الخير ويتبع النفس الامارة بالسوء، أو يرافق جلساء السوء وينسى تعاليم ربه ودينه. ويتعلم الانسان كثيرا من الرفاق والأصدقاء فإذا كانوا مؤمنين زاد تمسكه بالدين وعمل الخير واذا كانوا منحرفين شاذين فإنه يسير في طريق الشر والبعد عن الدين (11). وفي ذلك يقول ﷺ في الحديث الشريف :

« إنما الجليس الصالح والجليس السوء كحامل المسك ونافخ الكير، فحامل المسك إما أن يحذيك وإما أن تبتاع منه وإما أن تجد منه ريحا طيبة. ونافخ الكير إما أن يحرق ثيابك وإما أن تجد ريحا خبيثة » (صحيح مسلم).

ولا يعني هذا أن يعزل الانسان نفسه عن الآخرين حتى يكون سلوكه سويا. ولكن يجب عليه أن يتبع تعاليم الاسلام في أعماله وسلوكه وفي اختيار الاصدقاء، وأن يحتذي بالمثل الصالح ويتجنب الفساد. والاسلام يعنى بتحلي الفرد بالسلوك السليم الناتج عن طاعة الله سبحانه وتعالى، أما السلوك الشاذ فهو يرجع الى غياب الوعي الديني وعدم تقدير الفرد للمسؤولية (12).

والمسلم الحقيقي يستطيع أن يجد لنفسه طريقا في الحياة، اذا فكر بعقله وتمسك بالمبادىء واتبع تعاليم الاسلام في أعماله حيث يقول تعالى :

« إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُوْلَئِكَ هُمْ خَيْرُ الْبَرِيَّةِ » (البينة : 7).

وقد أعطى الله الانسان قدرات وامكانات تساعده على أن يعمل عقله ويفكر ويختار الصواب من الخطأ وفي ذلك يقول تعالى :

« أَلَمْ نَجْعَلْ لَهُ عَيْنَيْنِ. وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ. وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ. فَلاَ اقْتَحَمَ الْعَقَبَةَ » (البلد : 8 — 11).

ويقول تعالى : « وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا. فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا » (الشمس :7 — 8)، « إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا » (الانسان : 3).

وقد ترك الله للانسان حرية الاختيار بين طريق الحق وطريق الفساد، فإذا اتبع تعاليم الاسلام وسار على طريق الله جزاه الله خيرا. وهناك الكثير من الآيات القرآنية والاحاديث النبوية الشريفة التي توضح رأي الاسلام في السلوك.

---

(10) رشيد حامد : **مفهوم الشخصية في الاسلام**، 1978، ص 7.

(11) المرجع السابق : ص 14.

(12) المرجع السابق : ص 14.

وقد درس علماء المسملين، من أمثال ابن سينا والفارابي وابن مسكويه والغزالي، السلوك الانساني والنشاط النفسي ودوافعه. وقد تعمق في ذلك الغزالي حيث درس قواعد السلوك الاخلاقي وتناول النشاط النفسي كظاهرة عامة بغض النظر عن كونه غاية دينية.

ويرى الغزالي أن السلوك له عدة مراحل، فمنه ما يسمي بحديث النفس وهو كل ما يرد على الخاطر، والثاني يتولد من الخاطر ويسمى ميل الطبع. أما الثالث فهو حكم القلب بوجوب الفعل ويسمى الاعتقاد. فعندما يميل الطبع للسلوك فلا يتم الا بالهمة والنية. أما المرحلة الأخيرة فهي تصميم العزم وجزم النية على السلوك. وبذلك يصور الغزالي مراحل النشاط النفسي ويوضح دور العوامل الادراكية والوجدانية في السلوك. فالادراك والمشاعر والأحاسيس لها دور كبير في سلوك الانسان (13).

ويميز الغزالي بين ثلاثة أنواع من السلوك هي : حركة الجماد والفعل الآلي والسلوك العقلي الارادي. والفعل الآلي هو ما يصدر عن الانسان دون سابق معرفة أو تفكير، وهو يماثل السلوك الانعكاسي الذي تحدثت عنه المدرسة السلوكية. وهو ردود الأفعال التي تصدر عن الانسان بطريقة آلية مثل انقباض حدقة العين اذا تعرضت فجأة للضوء الشديد (14).

والسلوك العقلي الاختياري هو سلوك متغير متنوع ويهدف الى غرض معين، وقد يكون نتيجة لمنبهات خارجية أو داخلية عند الانسان. ويعتمد السلوك الاختياري على القدرة أو الاستعداد الجسمي، وعلى الارادة التي تبعث القدرة للعمل، وأخيرا العلم أو الخبرة التي تبعث الارادة. وفي ذلك يقول أن عناصر السلوك هي : « **علم يدفعه ميل قوي، وقدرة** على ذلك فيتم تنفيذ العمل » (15).

ويرى الفارابي أن الارادة هي نزوع (ميل) لما أدرك إما بالحس أو التخيل أو القوة الناطقة، وهي الباعث المحرك للاعضاء مع استخدام العقل. والارادة لا وجود لها بدون الميول والرغبات. ويرى الغزالي أن الارادة هي التي توضح الفارق بين الانسان والحيوان، لأن الحيوان لايستطيع ضبط نوازعه أو شهواته. ويتضح الفارق في وجود ثلاثة أنواع من السلوك :

(أ) نوع يغلب عليه التهور وعدم القدرة على الضبط. وهو « النفس الأمارة بالسوء ».

(ب) ونوع يتحكم الانسان في أعماله مع الارتباط بالمثل العليا « النفس المطمئنة ».

(ج) والثالث هو المتردد الذي لا يستطيع الحكم مباشرة على سلوكه « النفس اللوامة » (16).

---

(13) عبد الكريم العثمان :**الدراسات النفسية عند المسلمين**، 1981، ص 168.

(14) المرجع السابق : ص 170.

(15) المرجع السابق : ص 171.

(16) عبد الكريم العثمان : المرجع السابق، ص 243 — 244.

ويمكن ايجاز وجهة نظر علماء المسلمين في السلوك في ما يلي :

1 . للسلوك دوافع وبواعث وغايات وأهداف.

2 . الدوافع داخلية تنبع من ذات الانسان ولكنها تستثار بمثيرات خارجية أو داخلية تتعلق بالحاجات والميول الطبيعية.

3 . يجد الانسان نفسه تجاه هذه الدوافع مدفوعا للعمل.

4 . يتضمن السلوك شعورا بالحاجة مع انفعال معين وادراك عقلي ويصاحب ذلك نشاط من نوع خاص.

5 . السلوك فردي يختلف باختلاف العوامل الوراثية أو البيئية.

6 . هناك نوعان من السلوك : نوع يعتمد على الدوافع والعوامل الأخرى مثل بقية الكائنات الحية، وسلوك مثالي يعتمد على الارادة وسيطرة العقل.

* * *

المفردات والمصطلحات

ـ الارادة : هي ميل الفرد للقيام بعمل نحو ما يحسه وما يدركه.

ـ البيئة : مجموعة من العوامل أو الظروف الخارجية التي تؤثر على الكائن الحي.

ـ الجينات : وتسمى أحيانا المورثات أو الصبغيات وهي الوحدات الأساسية التي تنقل الصفات الوراثية.

ـ السلوك : أي نشاط داخلي أو خارجي يقوم به الكائن الحي.

ـ السلوك في الاسلام : أفعال الانسان التي يقوم بها وقد تكون خيرا أو شرا حسب اختياره، الا أن تعاليم الاسلام تحض على اختيار طريق الحق والخير وتجنب طريق الفساد والضلال.

ـ الفطرة : ميل الانسان لعمل الخير وتجنب الشر.

ـ الفسيولوجيا : وهي علم دراسة وظائف الاعضاء.

ـ الكرومزومات : تسمى كذلك بالصبغيات وتتواجد في صورة أزواج وعددها 46 في البويضة المخصبة، وهي تحتوي على المورثات أو الجينات.

ـ الوراثة : انتقال الصفات من الآباء والأجداد الى الأبناء عن طريق الجينات.

ـ تفاعل الوراثة والبيئة : يعني اعتماد كل من الوراثة والبيئة على بعضهما البعض وعدم امكانية عزل تأثير كل منهما على الكائن الحي.

النشاط التقويمي

1 . ضع علامة صح أو خطأ أمام العبارات التالية :

(أ) الوراثة هي العامل الاساسي المؤثر في السلوك.

(ب) تتيح العوامل البيئية الفرصة لظهور المحددات الوراثية.

(ج) تعرف الوراثة بأنها كل ما يورث عن الآباء فقط.

(د) تؤثر العوامل الوراثية على النمو الجسمي أكثر من النمو العقلي.

(هـ) الخبرة السابقة والحواس توضح أثر البيئة والوراثة على السلوك.

(و) الفطرة تعني ميل الفرد للقيام بأي نوع من السلوك.

(ز) يعتمد السلوك الاختياري على المنبهات الخارجية أكثر من العقل.

(ح) يختلف رأي الغزالي في السلوك عن رأي علماء النفس الحديث.

2 . هل يمكنك توضيح السبب في اختلاف سلوك الاخوة عند الاستجابة لنفس الموقف ؟

3 . هل يمكنك توضيح محددات السلوك كما يراها الغزالي ؟

4 . أذكر بعض التطبيقات التربوية التي تستنتجها من دراستك لهذا الفصل والتي يمكنك الاستفادة منها في المدرسة.

5 . هل السلوك موروث أم مكتسب ؟ وضح علاقة الوراثة بالسلوك.

6 . اقامة الافراد معا في بيئة واحدة لا تعني قيامهم باستجابات متشابهة، اشرح ذلك مع توضيح الاسباب.

7 . هل يختلف رأي علماء النفس الاجانب عن رأي المسلمين في السلوك ؟ وضح ذلك.

8 . أيهما أكثر أهمية للسلوك : الوراثة أم البيئة ؟ ولماذا ؟

9 . وضح علاقة الكرومزومات بتحديد جنس الجنين.

10 . اشرح أثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي على السلوك.

قراءات اضافية

1 . أرنو. ف. ويتيج : **مقدمة في علم النفس**، ترجمة : عادل عز الدين الأشول وآخرون، مطابع الاهرام، القاهرة، 1983 .

2 . حامد عبد السلام زهران : **علم نفس النمو**، عالم الكتب، القاهرة، 1977 .

3 . حسن محمد الشرقاوي : **نحو علم نفس اسلامي**، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر، الاسكندرية، 1984 .

4 . دينيس تشايلد : **علم النفس والمعلم**، ترجمة:عبد الحليم محمود السيد وآخرون، مطابع الأهرام، القاهرة، 1983 .

5 . رشيد حامد : **مفهوم الشخصية في الاسلام**، ندوة علم النفس والاسلام، كلية التربية، جامعة الرياض، 1978 .

6 . سيد محمد غنيم : **سيكولوجية الشخصية : محدداتها وقياسها ونظرياتها**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1975 .

7 . طلعت منصور وآخرون : **أسس علم النفس العام**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1981 .

8 . عبد الكريم العثمان : **الدراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص**، مكتبة وهبة، القاهرة، 1981 .

9 . فتحي السيد عبد الرحيم، وحليم السعيد بشاي : **سيكولوجية الأطفال غير العاديين، واستراتيجيات التربية الخاصة**، دار القلم، الكويت، 1982 .

10 . فؤاد أبو حطب : **التوجيه الاسلامي لعلم النفس**، ندوة علم النفس والاسلام، كلية التربية، جامعة الرياض، 1978 .



الفصل التاسع
الدوافع

الوحدة الأولى

مفهوم الدوافع ـــ أنواع الدوافع (الدوافع الفطرية)

يعيش الانسان حياة مليئة بالنشاط والعمل والحركة. وفي كل نشاط أو عمل يقوم به الانسان يقصد فيه الوصول إلى هدف معين أو بلوغ غاية يسعى إليها. فالتلميذ يذهب إلى المدرسة بقصد التعلم والتحصيل والنجاح والحصول على شهادة دراسية. والمعلم يذهب لأداء عمل مكلف به والحصول على مكافأة مادية، وتقدير معنوي إذا أحس أن تلاميذه قد تعلموا شيئا وأنهم يحبونه ويحبون دروسه ومادته. وينطبق نفس الشيء على أي عمل آخر، فالمحامي يذهب إلى المحكمة ليدافع عن موكله ويحصل على تفوق ونجاح وأجر مادي مقابل ذلك. والمهندس يقوم بوضع تصميمات المباني أو الطرق والاشراف على تنفيذها ويحقق من ذلك النجاح والتفوق والأجر المادي أيضا. والتاجر يذهب إلى متجره وينظمه ويرتبه بطريقة جذابة لاستقبال المشترين وبيع بضاعته لهم والكسب منها. وهكذا كل يسعى إلى أداء عمل بقصد تحقيق هدف أو الوصول إلى غاية معينة أو اشباع حاجة معينة.

مفهوم الدوافع :

يتطلب تحقيق الهدف بذل الجهد والنشاط من الفرد ومتابعة ذلك النشاط بجد واجتهاد حتى يصل إلى هدفه النهائي. فإذا كان هدف التلميذ هو النجاح والحصول على الشهادة فعليه بذل الجهد والمواظبة في المدرسة والمذاكرة وفهم الدروس وأداء الامتحانات بجد واجتهاد، وعليه أيضا أن يواصل أداء تلك الانشطة باستمرار طوال حياته الدراسية. وإذا أخفق أو قصر في جزء منها فقد لا يصل إلى غايته. ويكون الهدف النهائي هو المحرك الأساسي لادائه وأنشطته. ولا يستطيع التلميذ تحقيق هدفه إلا إذا كانت لديه قوة تدفعه إلى انجاز تلك الأنشطة، وهذه القوة الدافعة للنشاط أو السلوك هي التي تسمى الدافعية.

ويرتبط سلوك الانسان بدوافعه وحاجاته المختلفة. فلكل سلوك هدف وهو اشباع حاجات الانسان. والحاجة هي حالة من التوتر أو عدم الاتزان تتطلب نوعا من النشاط

لاشباع هذه الحاجة. ونتيجة لذلك التوتر الداخلي ينشأ الدافع الذي يحفز الانسان للقيام بالسلوك (1). فالحاجة للطعام أو الجوع تدفع الانسان للقيام باستجابات مختلفة لمحاولة الحصول على الطعام. وقد يعمل الانسان لفترات طويلة لكي يستطيع الحصول على الطعام. وبعد وصول الانسان للهدف (تناول الطعام) فإنه يشعر بالارتياح واشباع الحاجة للطعام. ولكن ذلك لا يستمر طويلا بل لفترة زمنية معينة ثم يعود بعدها للمحاولات مرة أخرى للحصول على الطعام وهكذا.

واحساس الانسان بالعطش يدفعه إلى الحصول على الشراب، كما أن شعور الانسان بالبرودة يؤدي به للبحث عن الدفء، وكذلك احساسه بالأذى يدفعه إلى تجنب الأذى بشتى الطرق. ويعني ذلك أن حياة الانسان مليئة بالحاجات والدوافع التي تؤثر على سلوكه وتوجهه، فهو لا يستطيع البقاء دون اشباع تلك الحاجات أو الدوافع (2).

والدافع حالة جسمية أو نفسية داخلية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة، فهو يستثير النشاط ويحدد اتجاهه لتحقيق هدف معين. كما يعرف الدافع بأنه : عملية استثارة وتحريك السلوك أو العمل وتعضيد النشاط وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين. ويفضل البعض وصفه بأنه حالة من التوتر تثير السلوك وتواصله حتى يخف التوتر أو يزول ويستعيد الفرد اتزانه.

ويدل الدافع على العلاقة الديناميكية بين الفرد والبيئة المحيطة به. فهو الذي يستثير السلوك ويدفع الفرد للقيام بعمل معين لازالة حالة التوتر واشباع الحاجة. وتتمثل وظيفة الدافع في جانبين هما : (أ) تنشيط السلوك (ب). توجيه السلوك نحو هدف معين. وهناك علاقة قوية بين تنشيط السلوك وتوجيهه، فالتنشيط يعني انتباه الفرد لشيء معين يؤدي إلى تحقيق الهدف، والتوجيه يعني مواصلة النشاط أو السلوك نحو الهدف والمحافظة على ذلك الاتجاه حتى يتحقق الهدف (3).

أنواع الدوافع :

تنقسم الدوافع إلى نوعين أساسيين هما : الدوافع الفطرية أو الأولية، والدوافع المكتسبة أو الثانوية.

أولا : الدوافع الفطرية : وهي تسمى بالدوافع الأولية أو الدوافع البيولوجية.

والدوافع الفطرية عبارة عن استعدادات فطرية ذات أساس فسيولوجي، يولد الفرد مزودا بها ولا يكتسبها من البيئة. فالطفل يولد مزودا بدوافع أولية خاصة بالحياة مثل الجوع

---

(1) أحمد زكي صالح : **علم النفس التربوي**، 1979، ص 789 — 791.

(2) محمد عثمان نجاتي : **علم النفس في حياتنا اليومية**، 1982، ص 73.

(3) طلعت منصور وآخرون : **أسس علم النفس العام**، 1981، ص 110 — 113.

والعطش. وتتميز تلك الدوافع ببعض الخصائص العامة [4]. فهي عامة ومشتركة بين أفراد النوع الواحد مهما اختلفت بيئاتهم أو ثقافاتهم أو دياناتهم، ويولد الفرد مزودا بها ويمارسها دون تعلم. أما الدوافع المكتسبة فهي متعلمة من البيئة الاجتماعية. كما أن الدوافع الفطرية تعتمد في استثارتها على الحالة الفسيولوجية الداخلية، أي أنها ترتبط بالتكوين العضوي للفرد، ومثال ذلك دافع الجوع الذي تثيره تقلصات المعدة.

ويتضمن الدافع الفطري ثلاثة جوانب هي [5] :

أ. جانب فسيولوجي وهو التغيرات العضوية الداخلية المصاحبة للدافع مثل دافع الجوع يصاحبه تقلصات المعدة.

ب. حالة شعورية وهي تتمثل في الحالة النفسية التي يكون عليها الفرد، ومثال ذلك حالة الفرد عند الاحساس بالعطش أو الالم من تقلصات المعدة في حالة الجوع.

ج. الحالة النزوعية (السلوكية) وهي النشاط الذي يقوم به الفرد حتى يشبع الدافع، وهناك يتضح أثر البيئة والتعلم في اكتساب سلوك اشباع الدافع. حيث تختلف طريقة تناول الطعام من مجتمع لآخر ومن بيئة لأخرى.

وتدل الدراسات على أن الدوافع الأولية ليست بيولوجية خالصة وليست بمعزل عن التعلم والخبرة ولكن هذه الدوافع هي المحددات الأساسية للسلوك والتي تسيطر عليه أيضا.

ويظهر تأثير الدوافع الفطرية على الأطفال بدرجة كبيرة، أما الكبار فإنهم يخضعون للضوابط الاجتماعية عند اشباع الدافع الفطري، ويفرض ذلك عليهم نوعا معينا من السلوك. وهنا يتضح الفرق في الحالة السلوكية المصاحبة للدافع والتي تتعدل عند الكبار نتيجة للخبرات السابقة.

ومن أمثلة الدوافع الفطرية : الجوع والعطش والتنفس والراحة والنوم والأمومة وهكذا، وفيما يلي شرح لنموذجين منها :

1. دافع الجوع : يحتل دافع الجوع أهمية خاصة في حياتنا، فهو من الدوافع التي تؤثر على بقاء الانسان ووجوده في الحياة. ويظهر دافع الجوع من نقص في المواد الغذائية في الدم، فيؤدي ذلك إلى حالة من التوتر وتقلص جدران المعدة ومن ثم يشعر الانسان بالجوع والرغبة في الأكل. والشعور بالجوع يتم عن طريق نقص المواد الغذائية في الدم وليس عن طريق تقلصات المعدة، فقد أحس مريض استئصلت معدته أنه يشعر بالجوع [6].

ويختلف دافع الجوع طبقا للانواع المختلفة من الطعام، فقد يمتنع الطفل عن أكل الخضروات والخبز واللحم ولكنه يحب الحلوى والمثلجات. وقد يمتنع عن نوع معين من

---

(4) محمد عثمان نجاتي : المرجع السابق، ص 77.

(5) أحمد زكي صالح : المرجع السابق، ص 798 — 800.

(6) محمد عثمان نجاتي : المرجع السابق، ص 78 — 79.

الخضروات ويقبل على نوع آخر، ويرجع ذلك إلى التعلم والعادات التي اكتسبها من البيئة.

2 . **دافع العطش** : وينتج هذا الدافع إذا نقصت كمية الماء في أنسجة الجسم، فيؤدي ذلك إلى جفاف الفم والحلق. ويؤدي الاحساس بالجفاف إلى الرغبة في الشرب لسد النقص في الماء. ويمكن تخفيف ذلك الشعور ببل الفم بالماء أو مضغ اللبان ولكن العطش لا يزول نهائيا إلا بالحصول على الكمية اللازمة من الماء. ويتأثر دافع العطش بالتعلم والعوامل الاجتماعية المختلفة، فتوجد ميول خاصة للشرب في البيئات المختلفة (7). فهناك ميل لشرب أنواع معينة من السوائل مثل الشاي والقهوة وخلافه ويختلف ذلك عن عادات مجتمعات أخرى، فالشعوب العربية والاسلامية تميل لمشروبات معينة تختلف عن الشعوب الأوربية.

الوحدة الثانية

أنواع الدوافع (الدوافع المكتسبة) ــ أهمية دراسة الدوافع

ثانيا : الدوافع المكتسبة :

وهي تسمى بالدوافع الثانوية أو الاجتماعية أو المكتسبة وذلك لارتباطها بالدوافع الأولية، والبيئة الاجتماعية، وعملية التعلم. وقد تكون هذه الدوافع نفسية اجتماعية أو دوافع ذاتية أو شخصية. وتتكون الدوافع المكتسبة نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها. ويكتسب الفرد عددا من الميول والاتجاهات والعادات والقيم نتيجة لنشاطه في البيئة. وهذه التكوينات تصبح دوافع مكتسبة تؤدي إلى قيامه بأنواع معينة من السلوك.

وتتكون الدوافع المكتسبة أو الثانوية لدى الفرد أثناء اشباعه للدوافع الفطرية. ولكي يشبع الفرد دوافعه الأولية فإنه يعدل من سلوكه طبقا لعادات المجتمع وقوانينه، ويؤدي هذا التعديل إلى اكتساب دوافع أخرى ثانوية ترتبط بالدوافع الأولية. فإذا استحسن الوالدان سلوك الطفل أثناء اشباع الجوع، فإن هذا الاستحسان يزداد ويتضح إذا ما ارتبط بسلوك الفرد في المواقف الأخرى (8). كما أن علاقة الطفل بأمه تكون على أساس إشباعها لحاجاته الأولية من غذاء وشراب وأمان. ويؤدي ذلك إلى تكوين عاطفة حب نحو أمه نتيجة لصلته بها وتحقيقها لحاجاته. وهذه العاطفة هي دافع شعوري مكتسب. كما أن ارتباط النقود بشراء الأشياء اللازمة لاشباع الدوافع الفطرية يؤدي إلى ظهور قيمة النقود عند الفرد (9).

ويتضح دور التنشئة الاجتماعية في تكوين الدوافع المكتسبة. حيث يتعرض الفرد لعوامل

---

(7) محمد عثمان نجاتي : المرجع السابق، ص 81.

(8) أحمد فائق، محمود عبد القادر : **مدخل علم النفس العام**، 1980، ص 307 ــ 308.

(9) أحمد فائق، محمود عبد القادر، المرجع السابق، ص 308.

وخبرات مختلفة تؤدي إلى تكوين ميول ورغبات مختلفة عن الآخرين لاختلاف ظروفه وبيئته. فهناك ميول خاصة بالملبس والمسكن وحب الألوان والميل إلى الموسيقى والأدب وهكذا. وقد يحدث نتيجة محاولة الفرد اشباع حاجاته الأولية أن يصطدم بقيود المجتمع فيؤدي ذلك إلى صراع ثم إلى كبت الحاجات في اللاشعور. وتكرار ذلك يؤدي إلى تكوين العقد النفسية وهي دوافع لا شعورية [10].

أي أنه نتيجة احتكاك الفرد بالبيئة ومحاولته التكيف معها، فإنه يعدل من سلوك اشباع دوافعه الفطرية فتتكون دوافع مكتسبة شعورية أو لا شعورية. ومن الدوافع المكتسبة دافع التملك ودافع السيطرة والعواطف والاتجاهات، وفيما يلي شرح لبعض هذه الدوافع المكتسبة :

1. دافع التملك :

وهو يعني رغبة الفرد في الاستحواذ على الأشياء التي لها قيمة لديه، ويختلف ذلك من حضارة لأخرى. وهذا الدافع ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لاشباع دوافع أخرى مثل دافع الأمن والسيطرة والشهرة [11].

2. دافع السيطرة :

هو من الدوافع الشائعة بين الأفراد والخاصة باثبات الذات. ويظهر هذا الدافع في الأوساط التي تشجع المنافسة سواء في اللعب أو المدرسة أو المنزل. فيحاول الفرد التفوق على زملائه والسيطرة عليهم واحتلال مكان الصدارة أو الزعامة. ونتيجة لاهمية هذا الدافع في حياة الانسان حاول بعض العلماء اعتباره غريزة فطرية. [12]

3. العاطفة :

وهي تنظيم مركب من عدة انفعالات مركزة حول موضوع معين (مثل الأم) وسبق أن ارتبطت بنوع من الخبرات السارة أو غير السارة. أي أن العاطفة صفة مكتسبة لانها تتكون عن طريق تنظيم الدوافع الأولية حول موضوع معين، ويكتسبها الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة الخارجية [13].

ونتيجة تفاعل الفرد مع المواقف العديدة في البيئة المحيطة والافراد المحيطين فإنه يستجيب لهم استجابة انفعالية معينة. وتأخذ تلك الاستجابات الانفعالية في الانتظام والتجمع حول موضوعات معينة أو أفراد معينين. ويكون ذلك التجمع طبقا لدرجة التشابه بين الموضوعات

---

(10) محمد عثمان نجاتي : المرجع السابق، ص 87 ــ 88.

(11) المرجع السابق، ص 92.

(12) المرجع السابق، ص 90 ــ 91.

(13) أحمد زكي صالح : المرجع السابق، ص 809.

مثل حب مادة معينة أو كراهيتها، أو طبقا لدرجة التشابه بين الأفراد مثل انتمائه لناد معين وتشجيعه له وكراهية ناد آخر.

والعاطفة ما هي إلا مجموعة من الانفعالات المرتبطة بموضوع معين أو بأفراد معينين. وغالبا ما يكون ذلك الارتباط لا شعوريا لأنه لا يحدث بطريقة عقلية منطقية. فحب الفرد لناد على آخر لا يتم بطريقة منطقية، وحبه لشخص دون الآخر لا يتم بطريقة منطقية ولكن بطريقة لا شعورية (14).

وتتميز العاطفة بالثبات السلوكي تجاه موضوع العاطفة، ومن ثم يمكننا التنبؤ بسلوك الفرد تجاه المواقف المختلفة إذا ما علمنا نوع العاطفة وعاداته الانفعالية. ومن أمثلة ذلك سلوك فرد يحب الوطن أو حب الأم لطفلها أو الطفل لأمه، أو حب الخير والعدل وكراهية الظلم وغيرها، وهي تؤثر على السلوك العام للفرد (15).

أهمية دراسة الدوافع :

تحتل دوافع السلوك منزلة كبيرة في علم النفس لأنها تمثل الأسس العامة لعملية التعلم وطرق التكيف مع العالم الخارجي، واكتساب الخبرات المختلفة، وتحقيق الأهداف والصحة النفسية للفرد. ويؤثر تنظيم الدوافع واشباعها على التنظيم العام للشخصية وتكيفها.

ودراسة الدوافع المختلفة يساعدنا في فهم الفرد لنفسه وغيره من الأفراد. فهي تعرفنا بالدوافع التي تحرك الأفراد للقيام بأنواع السلوك المختلفة في الظروف والمواقف المختلفة، كما أننا يمكن أن نفسر سلوك الآخرين في المواقف المختلفة. فمثلا عناد الطفل ومشاكسته قد يكون لرغبة في العطف والحنان أو أنه يقوم بذلك لكي يجذب الانتباه إليه.

ومعرفة الدوافع قد تفيدنا في التنبؤ بسلوك الانسان في موقف معين. ومعرفتنا لدوافع الفرد يمكن استخدامها في توجيه سلوكه إلى طريق محدد. فحب الطفل للحلوى يمكن أن نستخدمه في تكليفه ببعض الأعمال لكي يحصل على الحلوى (16).

ويتوقف نجاح التلميذ في المدرسة على قدراته العقلية وعلى الدوافع والرغبات والميول. فقد يكون التلميذ ذكيا لكنه لا يرغب في الدراسة والاستذكار، وقد يتفوق تلميذ متوسط الذكاء لاهتمامه باستذكار دروسه. وهنا تقوم الدوافع بدور هام في عملية التعلم، وكما سبق أن ذكرنا أنه لا يحدث تعلم بدون دافع أو رغبة في التعلم. ولذلك وجب على المعلم أن يحاول استثارة دوافع التلاميذ لكي يقبلوا على الدراسة والتعلم.

---

(14) المرجع السابق، ص 810.

(15) المرجع السابق، ص 811.

(16) محمد عثمان نجاتي : المرجع السابق، ص 74.

وتظهر أهمية الدوافع أيضاً في العمل في المصانع وأثرها على الانتاج والانتظام في العمل. فرغبة الفرد أو رضاؤه عن عمله وتحقيق ذاته يؤدي إلى بذل الجهد في العمل والانتظام فيه وتحقيق معدلات انتاج مرتفعة. وبالمثل هناك دوافع خلف الجرائم المختلفة ومعرفة تلك الدوافع يساعد في علاج تلك الانحرافات وحماية الفرد والمجتمع (17).

الوحدة الثالثة

تعديل الدوافع ـــ نظريات الدوافع

تعديل الدوافع :

سبق أن أوضحنا أن الدوافع الفطرية يمكن تعديل طريقة اشباعها طبقا للثقافة والبيئة التي يعيش فيها الفرد. وكذلك الدوافع المكتسبة تعتمد على تفاعل الفرد مع البيئة، وتختلف من بيئة لأخرى. ومعنى ذلك أنه يمكن تعديل الدوافع المختلفة عن طريق تكوين دوافع أخرى ثانوية مرتبطة بها. فمثلا دافع الجوع يمكن تعديله وتكوين استجابة مصاحبة له وهي الاحسان إلى الفقراء.

وتهدف التربية إلى تعديل سلوك التلاميذ بما يتناسب مع قيم وعادات المجتمع، واكتساب أنماط سلوكية يرتضيها المجتمع أيضا. وتعديل دوافع السلوك يتم بطريقتين هما : الاعلاء، والابدال.

ويقصد بالاعلاء السمو بدافع السلوك إلى المستوى الخلقي والاجتماعي عن طريق القيام بسلوك مقبول اجتماعيا وخلقيا، ومثال ذلك اعلاء دافع السيطرة بسلوك التفوق العلمي بدلا من التخريب والخروج على النظام. أما الابدال فهو يعني استهلاك طاقة الدوافع الكامنة في سلوك مفيد للفرد والمجتمع. ومثال ذلك الدافع الجنسي وهو طاقة كامنة يمكن استهلاكها في الالعاب الرياضية أو الأعمال العلمية والاجتماعية. ويؤدي ذلك إلى عدم إلحاح الدافع الجنسي للاشباع واستبقائه في منطقة اللاشعور. ولذلك يجب الاهتمام ببرامج رعاية الشباب في أوقات الفراغ تحقيقا لفائدتي الابدال والاعلاء لحماية الشباب من دوافعهم الفطرية وتجنبا للانحرافات المختلفة (18).

نظريات الدوافع :

توجد عدة نظريات لتصنيف وتوضيح دوافع الانسان ومعرفة أنواعها وأساسها وطريقة

(17) المرجع السابق، ص 75.

(18) دينيس تشايلد : **علم النفس والمعلم**، 1983، ص 250.

ظهورها وإلحاحها وكذلك سيطرتها على السلوك. وسوف نقتصر على بعض من تلك النظريات [19].

أ. **نظرية الحاجات** : يؤكد ماسلو Maslow أنه يجب النظر للانسان ككل وليس كجزء أثناء قيامه بالسلوك. فالانسان يتحرك بكامله للقيام بالنشاط المؤدى لاشباع حاجاته.

ويضع ماسلو دوافع الانسان أو كما يسميها بالحاجات في ترتيب يسمى بالنظام الهرمي للدوافع حيث يرى أن دوافع الانسان ترتب فوق بعضها فيما يشبه الهرم، ويكون أكثرها إلحاحا هو الذي يسيطر على السلوك وعلى ترتيب الدوافع.

وهو بذلك يعني أنه في الشكل الهرمي تكون الحاجة الاكثر سيطرة هي التي تحتاج للاشباع قبل الحاجات الاخرى. ويشمل ترتيبه خمس مستويات هي :

(1) الحاجات الجسمية الفسيولوجية مثل الحاجة للطعام والشراب والهواء.
(2) حاجات الأمن مثل تجنب الأخطار الخارجية أو ما يؤذي الفرد.
(3) حاجات الحب وتتمثل في الحصول على الحب والعطف والعناية والاهتمام من الآخرين.
(4) حاجات التقدير والاحترام باقامة علاقات مشبعة مع الآخرين ومع الذات مثل التقبل والتقدير.
(5) الحاجة إلى تحقيق الذات وترتبط بالتحصيل والتعبير عن الذات.

وهذه المستويات تنتظم في الترتيب الهرمي وفقا لاهميتها بالنسبة للفرد، فالحاجة للطعام مهمة أكثر من الحاجة للاحترام. كما يتوقف اشباع الحاجات العليا على اشباع الحاجات الأساسية أو الفسيولوجية. ويوضح ماسلو أن اشباع الحاجة الملحة يؤدي إلى ظهور الحاجة التالية لها أو الغالبة بعدها في السيطرة والتي تسيطر على السلوك وتنظمه لاشباعها. ويضع ماسلو تحقيق الذات على قمة نظامه الهرمي والحاجات الفسيولوجية في القاعدة. وهو بذلك يعتبر أن تحقيق الذات هو القوة الدافعة التي تتبعها الحاجات النفسية الأخرى مثل الأمن والحب والاحترام.

ب. **نظرية الغرائز** : وقد سادت هذه النظرية في بداية القرن الحالي وتزعمها ماكدوجال MacDougall العالم الانجليزي (1871 ــ 1938)، وقد حدد مجموعة من الغرائز عددها 14 غريزة ثم أضاف إليها أربعة أخرى. وكل غريزة هي عبارة عن تكوين أولي وراثي أو استعداد نفسي جسمي موروث ومركب يدفع صاحبه إلى التنبه لموضوع معين. وللغريزة مظهر ثلاثي البعد : ادراك يثيرها، ونشاط انفعالي يصاحبها وسلوك تعبر به عن نفسها [20]. وقد حاول علماء آخرون وضع قوائم مطولة بتلك الغرائز في حين أن العالم النمساوي فرويد (1856 ــ 1939) يرى أنها غريزتان فقط هما الحياة والموت [21]. وتشمل غريزة الحياة كلا

(19) طلعت منصور وآخرون : المرجع السابق، ص 115 ــ 118.
(20) أحمد زكي صالح : **علم النفس التربوي**، 1979، ص 798.
(21) دينيس تشايلد : المرجع السابق، ص 45.

من الغرائز الجنسية وغرائز الجوع والعطش.

ويرى ماكدوجال أن الكائن الحي يقوم بسلوكه لتحقيق أغراض معينة مفروضة عليه سواء شعر بها أم لم يشعر. ولذلك فإن الطبيعة قد زودته بعدد من الدوافع الكامنة وهي الغرائز. والغريزة تعرف بأنها « استعداد نفسي عصبي يدفع صاحبه إلى أن يتنبه ويدرك مثيرات من نوع معين، ويشعر بانفعال معين عند ادراكها، ويسلك نحوها بسلوك خاص » فمثلا القط اذا رأى كلبا فإنه ينتبه إليه انتباها خاصا يختلف عن انتباهه للحصان مثلا ثم يشعر بانفعال الخوف الذي يدفعه إلى الهروب. وكذلك الانسان عندما يرى عدوا له فإنه ينفعل ويشعر بالخوف إذا كان أقوى منه ثم يحاول الهرب لينجو منه. والغرائز التي ذكرها ماكدوجال هي :

1 . الهروب وانفعالها الخوف
2 . المقاتلة وانفعالها الغضب.
3 . النفور وانفعالها الاشمئزاز.
4 . الوالدية وانفعالها الحنو.
5 . الاستغاثة وانفعالها اليأس.
6 . الجنسية وانفعالها الشهوة.
7 . الاستطلاع وانفعالها التعجب.
8 . الخضوع وانفعالها الذلة.
9 . السيطرة وانفعالها الزهو والغرور.
10. الاجتماعية وانفعالها الشعور بالوحدة.
11. البحث عن الطعام وانفعالها الجوع.
12. التملك وانفعالها الرغبة في الملكية.
13. البناء وانفعالها الابتكار والرغبة في العمل.
14. الضحك وانفعالها المرح والسرور.

ثم أضاف أربعة غرائز أخرى هي : البحث عن الراحة، والنوم والهجرة وغرائز الحاجات الجسمية العادية مثل الكحة والعطس والتبول.

ويرى ماكدوجال أن الانسان يستطيع أن يعدل من الجوانب الادراكية والنزوعية للغريزة ويتم ذلك بطرق مثل الاعلاء والابدال والتي سبق توضيحها.

° ° °

(22) أحمد زكي صالح : المرجع السابق، ص 799 ــ 801.

المفردات والمصطلحات

- الابدال : استهلاك طاقة الدوافع الكامنة في سلوك مفيد للفرد والمجتمع.
- الاعلاء : هو السمو بدوافع السلوك إلى المستوى الخلقي والاجتماعي عن طريق القيام بسلوك مقبول اجتماعيا وخلقيا.
- الدافع : حالة جسمية أو نفسية داخلية تثير السلوك وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة.
- الدوافع الأولية : هي استعدادات فطرية ذات أساس فسيولوجي، يولد الفرد مزودا بها.
- الدوافع المكتسبة : وهي دوافع متعلمة نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة.
- الحاجة : حالة من التوتر أو عدم الاتزان تتطلب نوعا من النشاط لاشباع هذه الحاجة.
- العاطفة : هي مجموعة من الانفعالات المرتبطة بموضوع أو موقف معين.
- الغريزة : حالة فطرية وراثية أو استعداد نفسي جسمي موروث ومركب يدفع إلى التنبه لموضوع معين.

النشاط التقويمي

1. تتمثل وظيفة الدافع في....... السلوك، ....نحو هدف معين.
2. وضح الخصائص العامة للدوافع الفطرية مع تطبيق ذلك على دافع الجوع.
3. كيف تفرق بين الدوافع الأولية والدوافع الثانوية ؟
4. ما العوامل التي تؤثر في تكوين الدوافع المكتسبة ؟
5. من عملك كمعلم، أذكر أمثلة توضح أهمية دراسة الدوافع للمعلم.
6. الترتيب الهرمي للدوافع يعني أن :
   أ. الحاجة الأكثر الحاحا تسيطر على السلوك.
   ب. اشباع الحاجات العليا يتوقف على اشباع الحاجات الفسيولوجية.
   ج. اشباع الحاجة الملحة يؤدي إلى ظهور الحاجة التالية لها.
   د. كل ما سبق.
7. وضح كيف يمكنك تعديل دوافع التلاميذ مع ذكر أمثلة من الفصل المدرسي.
8. هل توجد علاقة بين الدوافع المكتسبة والدوافع الأولية، وضح ذلك.
9. ما معنى الدوافع ؟ وما الفرق بينها وبين الغرائز ؟

قراءات اضافية

1. أحمد زكي صالح : **علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1979.
2. أحمد فائق، محمود عبد القادر : **مدخل علم النفس العام**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1980.
3. أرنو. ف. ويتيج : **مقدمة في علم النفس**، ترجمة : عادل عز الدين وآخرون، مطابع الأهرام، القاهرة، 1983.
4. دينيس تشايلد : **علم النفس والمعلم**، ترجمة : عبد الحليم محمود السيد وآخرون، مطابع الأهرام، القاهرة، 1983.
5. طلعت منصور وآخرون : **أسس علم النفس العام**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1981.
6. محمد عثمان نجاتي : **علم النفس في حياتنا اليومية**، دار القلم، الكويت، 1983.

الفصل العاشر

الذكـــاء

الوحدة الأولـــى

مفهوم الذكاء ـ تعريف الذكاء ـ نسبة الذكاء

مفهوم الذكاء :

كثيرا ما نلاحظ اختلاف التلاميذ عن بعضهم في المواد الدراسية. فنقول أن محمدا ذكي ومتفوق، وحسن متوسط، وسعيد أقل من المتوسط. بل وأحيانا نصف تلميذا بأنه غبي لضعف تحصيله في المواد الدراسية. وهذه الملاحظات يقولها المعلمون دائما عن تلاميذهم. وقد تكون تلك الملاحظات عن تفوق التلاميذ أو تخلفهم في مادة دراسية واحدة أو في مواد متعددة. وتعني هذه الملاحظات أننا نلاحظ تحصيل التلاميذ ثم نصفهم بأنهم أذكياء أو متوسطون ونقارن بينهم ونوضح الفروق الموجودة بينهم في التحصيل على أنها تعود للذكاء.

ولا ينكر علماء النفس العلاقة الوثيقة بين الذكاء والنجاح في المدرسة أو التحصيل الدراسي، وهذا يوجب علينا الاهتمام بدراسة الذكاء لنتفهم معناه وطبيعته فقد يساعدنا ذلك على تنمية ذكاء التلاميذ واكتشاف مواهبهم العقلية. ويستطيع المعلم أن يكتشف المواهب العقلية لتلاميذه الأذكياء، ويساعدهم على استخدام تلك المواهب والقدرات وتنميتها والذي يؤدي بدوره الى تطور المجتمع بصفة عامة. كما أن الآباء يمكنهم المشاركة في اكتشاف تلك المواهب وتوجيه نظر المعلمين اليها حتى يمكن استغلالها بطريقة بناءة. (1).

ومعرفة المعلم لذكاء تلاميذه تساعده في معرفة الفروق بينهم والتي تمكنه من إعداد دروسه بطريقة تقابل تلك الفروق واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة، وذلك لتحقيق الأهداف التربوية وتنمية المواهب المختلفة للتلاميذ كل حسب قدراته واستعداداته. ويلاحظ المعلم الفروق بين التلاميذ في القدرات العقلية عن طريق تفاعله معهم ومناقشتهم في الأنشطة التعليمية المختلفة.

---

(1) محمد عثمان نجاتي، **علم النفس في حياتنا اليومية**، ص 273 ـ 274.

وقد اهتم كثير من علماء النفس بدراسة الذكاء وطبيعته وتكوينه وقياسه [2]. وقد ظهر جهدهم في صورة نظريات أساسية تحدد طبيعة الذكاء ومكوناته، وفي صورة أدوات واختبارات لقياس الذكاء. كما درسوا أيضا العوامل المؤثرة في الذكاء والتي ترجع الى عاملين أساسين هما : الوراثة والبيئة.

وقد سبق أن أوضحنا أثر الوراثة على السلوك، والتي تعني أن الفرد يرث من الآباء والأجداد المحددات الأساسية للخصائص والقدرات المختلفة. ويمكن معرفة أثر الوراثة على الذكاء اذا تشابهت الظروف الأخرى (البيئية) بين الأفراد. وقد استخدم العلماء أطفال الملاجىء في دراسة أثر الوراثة على الذكاء وذلك لتشابه الظروف البيئية لأطفال الملاجىء.

ويتضح أثر البيئة على الذكاء اذا تشابهت العوامل الوراثية، ويحدث ذلك التشابه بين التوائم المتطابقة. وقد حاول العلماء دراسة ذلك باستخدام الاخوة والتوائم. وفي الحقيقة فإن كلا من الوراثة والبيئة لهما دور هام في تحديد وتوضيح ذكاء الفرد، حيث تحدده الوراثة من جهة، وتتيح البيئة الفرصة لظهوره من جهة أخرى. وقد حاولت الدراسات معرفة الأثر النسبي لكل منها، وقد وجد أحد علماء النفس أن أكثر من 75% من التباين في درجات الذكاء يرجع الى أثر الوراثة، ولكن هذا لا يقلل من أثر العوامل البيئية اللازمة لظهور الجانب الوراثي للذكاء. كما أن التفاعل المستمر بين الوراثة والبيئة يزيد من صعوبة تحديد أثر كل منهما بمفرده على الذكاء [3].

تعريف الذكاء :

بالرغم من كثرة استخدامنا لكلمة الذكاء، إلا أنك اذا سألت أحدا عن معنى الذكاء فإنه يجد صعوبة في تحديد معناه. ويجب علينا أن نعذر ذلك الفرد اذا علمنا أن علماء النفس لم يتفقوا فيما بينهم على تعريف محدد للذكاء. لأن الذكاء من القضايا المعقدة التي ثار حولها جدل كبير منذ القدم، حيث يحاول كل عالم استخدام نتائج بحوثه ودراساته في توضيح معنى الذكاء وتفسيره وكيفية قياسه.

وعند سؤال مجموعة من علماء النفس في معنى الذكاء، وضع كل واحد منهم تعريفا مختلفا يعبر فيه عن وجهة نظره والتي ترجع الى الطريقة التي يقيس بها الذكاء. فمنهم من عرفه في ضوء التحصيل الدراسي ومن أمثلة ذلك : القدرة على تعلم التكيف للبيئة، أو القدرة

(2) منهم على سبيل المثال في العصر الحديث، الفرنسي ألفريد بينيه Binet (1875 — 1911)، والأمريكي إدوارد لي ثورنديك Thorndike (1874 — 1949)، والأمريكي جيلفورد Guilford (1897 — الآن)، والانجليزي سيرل بيرت Burt (1883 — 1971)، والانجليزي فرانسيس جالتون Galton (1822 — 1911)، والانجليزي سبيرمان Spearman (1863 — 1945)، والأمريكي ثرستون Thurstone (1887 — 1955)، والامريكي تيرمان Terman (1877 — 1956).

(3) فؤاد أبو حطب : **القدرات العقلية** : 1983، ص 465 — 476.

على اكتساب الخبرات والافادة منها، أو القدرة على النجاح في المدرسة أو الكلية. ومنهم من عرفه في ضوء التكيف مع البيئة مثل : القدرة على التكيف العقلي لمشكلات الحياة وظروفها الجديدة، أو القدرة على النجاح فيما يستجد في الحياة من علاقات. كما توجد تعريفات للذكاء في ضوء طريقة التفكير مثل : القدرة على التفكير المجرد، أو القدرة على ادراك العلاقات والمتعلقات [4]. وهناك تعاريف أكثر اتساعا وتعرفه في ضوء الوظائف السلوكية المختلفة ومثال ذلك : القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل المجدي مع البيئة [5].

وتوضح التعاريف السابقة عدم الاتفاق بين العلماء على تعريف الذكاء، وقد يكون السبب في ذلك هو تعقد الذكاء وعدم امكانية ملاحظته ملاحظة مباشرة ولكننا نستدل عليه عن طريق النشاط العقلي أو الأداء. إلا أنه يمكن جمع وجهات النظر السابقة في التعريف التالي « الذكاء هو ما يقيسه اختبار للذكاء على درجة عالية من الصدق والثبات [6] ». وقد يبدو من هذا التعريف أننا كمن فسر الماء بعد الجهد بالماء. ولكن يتضح من هذا التعريف أن المقصود هو تعريف الذكاء عن طريق الاداء على المقياس الذي نقيس به الذكاء.

نسبـة الذكـاء :

قد نسأل شخصا عن معنى أن محمدا ذكي، فيقول لنا إنه أكبر من سنه. وهذا التفسير جيد لأن « أكبر من سنه » يعنى أن محمدا له عمران أحدهما العمر الزمني وهو ما توضحه شهادة الميلاد، والثاني هو العمر الذي توضحه أفعاله ودرجاته وهو ما يطلق عليه اسم العمر العقلي. وكل فرد له عمر زمني وعمر عقلي، واذا تساوى الاثنان كان الفرد عاديا، أما اذا اختلف العمران كان الشخص شاذا إما بالتفوق أو بالتخلف.

وأول من استخدم فكرة العمر العقلي هو العالم الفرنسي بينيه Binet (1857 — 1911)، الذي وضع أول اختبار لقياس الذكاء سنة 1905م. ويشير العمر العقلي الى مستوى القدرة العقلية للفرد بالنسبة للآخرين في عمره الزمني [7]. فقد يكون العمر الزمني لأحمد هو 8 سنوات ويستطيع الاجابة على أسئلة الأطفال في عمر 10 سنوات. وبذلك يكون العمر العقلي لأحمد هو 10 سنوات أي أكبر من عمره الزمني وهو 8 سنوات.

وقد توصل أحد العلماء الامريكيين (تيرمان Terman : 1877 — 1956) الى امكانية الحصول على نسبة للذكاء بقسمة العمر العقلي على العمر الزمني وضرب الناتج في 100.

---

(4) سليمان الخضري : **الفروق الفردية في الذكاء**، 1982، ص 52 — 54.

(5) جابر عبد الحميد : **الذكاء ومقاييسه**، 1980، ص 41.

(6) فؤاد البهي السيد : **الذكاء**، 1976،ص 200.

(7) المرجع السابق : ص 117.

نسبة الذكاء = $\frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$.

نسبة ذكاء أحمد = $\frac{10}{8} \times 100 = 125$ وهي تدل على ذكاء مرتفع.

وإذا كان عمر حسن هو 8 سنوات وعمره العقلي 8 سنوات، فإن : نسبة ذكاء حسن = $\frac{8}{8} \times 100 = 100$ وهي تدل على ذكاء عادي أو متوسط.

أما إذا كان عمر سعيد 8 سنوات وعمره العقلي 6 سنوات فإن:نسبة ذكاء سعيد = $\frac{6}{8} \times 100 = 75$ وهي تدل على ذكاء منخفض أو ضعيف.

وقد استخدم العلماء نسبة الذكاء في تقسيم الأفراد الى فئات مختلفة من حيث الذكاء. فالفرد العادي يتراوح ذكاؤه بين 90 ــ 110، والفرد الذكي تكون نسبة ذكائه أعلى من 120 أما المتخلف عقليا فتكون نسبة ذكائه أقل من 70.

ونسبة الذكاء ثابتة نسبيا ولكنها قد تتغير بعض الشيء[8]. فاذا كانت نسبة ذكاء أحمد 125 ثم طبقنا عليه اختبارا آخر للذكاء فقد تصل نسبة ذكائه الى 115 أو 130، ولكن لا يمكن أن تنتقل نسبة ذكائه الى فئة أخرى، بمعنى أنه لا يمكن أن يتحول الذكي الى متخلف، أو الغبي الى ذكي اذا ظلت الظروف الأخرى كما هي.

الوحدة الثانية

نظريات الذكاء ــ القدرات العقلية وأنواعها

نظريات الذكـاء :

اهتم عدد كبير من علماء النفس بدراسة الذكاء ومحاولة الكشف عن مكوناته ومدى اشتراكها في العمليات العقلية المختلفة، وقد توصل عدد منهم الى نظريات توضح وجهة نظرهم في التكوين العقلي، وسوف نقدم فيما يلي بعض هذه النظريات باختصار.

1 . نظرية سبيرمان Spearman (1863 ــ 1945) : والتي تسمى باسم نظرية العاملين.

فقد توصل سبيرمان باستخدام أسلوب إحصائي يسمى التحليل العاملي الى نظريته، والتي يرى فيها أن الذكاء عبارة عن عامل عام يختص بكل الانشطة العقلية ويظهر في جميع المواقف المختلفة. وبجانب هذا العامل العام توجد عوامل أخرى خاصة يرجع اليها الفضل في التفوق في اللغة أو التفوق في الرياضيات او المهارات الميكانيكية أو الموسيقى.

(8) محمد عثمان نجاتي : المرجع السابق، ص 299.

واشتراك العامل العام في الانشطة العقلية المختلفة لا يكون بنفس النسبة، وكذلك إسهام العوامل الخاصة أيضا. فالدراسة الأكاديمية تعتمد على العامل العام أكثر من اعتمادها على العامل الخاص، في حين أن المهارات الميكانيكية أو الفنية تعتمد على العوامل الخاصة أكثر من العامل العام. كما يجب التنويه هنا أن كلا من النوعين يظهران في الانشطة العقلية المختلفة، بمعنى أن كل نشاط عقلي يشارك فيه العامل العام والعامل الخاص معا (9).

وقد تجنب سبيرمان تسمية العامل العام بالذكاء العام، إلا أنه يرى أن العامل العام فطري غير مكتسب. أما العوامل الخاصة فلها استعدادات فطرية يمكن تنميتها في البيئة (9).

2. نظرية ثورنديك Thorndike (**1874 — 1949**):

وهي نظرية ذرية مثل نظريته في التعلم، حيث تؤكد على أهمية تحليل السلوك الى وحدات بسيطة هي ارتباطات بين مثيرات واستجابات. وهي ترى أن الذكاء عبارة عن عدد من العوامل أو القدرات المنفصلة التي تعمل معا في أي نشاط عقلي ولذلك فهي تسمى باسم نظرية العوامل المتعددة. ويرى ثورنديك أن الذكاء هو مجموعة من الارتباطات العصبية المستقلة، ويفرق بين الأفراد بعدد تلك الارتباطات العصبية. فهو يرى أن العبقري لديه مليون وصلة عصبية، أما العادي فلديه 1/4 ربع مليون وصلة عصبية، والغبي 75ألف وصلة عصبية، ويقدم ثورنديك هذه الأرقام في محاولة للتفريق بين الافراد. وهو بذلك — ومن دراساته الاخرى — يؤكد أن أثر الوراثة في النشاط الفكري أقوى من البيئة (10).

وقد ميز ثورنديك بين ثلاثة أنواع من الذكاء هي : الذكاء المجرد، والذكاء الميكانيكي، والذكاء الاجتماعي. وأعد ثورنديك اختبارا لقياس هذه الجوانب الثلاثة للذكاء.

3 . نظرية ثرستون **Thurstone** (1887 — 1955) :

وهي تسمى باسم نظرية القدرات العقلية الأولية أو العوامل الطائفية. والعامل الطائفي يعني وجود صفة مشتركة بين اثنين أو أكثر من الانشطة المتشابهة مثل الرياضيات والعلوم. وترى هذه النظرية وجود عدة عوامل طائفية أو قدرات خاصة مسؤولة عن الانشطة العقلية، ولا تؤمن هذه النظرية بوجود العامل العام.

وقد توصل ثرستون باستخدام أسلوب التحليل العاملي الى وجود ثمان قدرات عقلية أولية تفسر طبيعة النشاط العقلي وهي :

الطلاقة اللفظية — فهم معاني الكلمات — القدرة العددية — القدرة المكانية — السرعة الادراكية — القدرة التذكرية — القدرة الاستقرائية — القدرة الاستنباطية.

---

(9) فؤاد أبو حطب : المرجع السابق، ص 117 — 125.

(10) سليمان الخضري : المرجع السابق، ص 97 — 104.

وباجراء العديد من التجارب لتدعيم نظريته، اعترف ثرستون بوجود عامل عام من الدرجة الثانية، الا أنه يؤكد أهمية العوامل الأولية ويأتي بعدها العامل العام والذي يعتبره كنتيجة لهذه العوامل الأولية (11).

4 . نظرية جيلفورد Guilford(1897 ـ الآن)

وهي تسمى نظرية التنظيم العقلي، وقد توصل اليها جيلفورد في الخمسينات بعد العديد من التجارب والدراسات. وترى هذه النظرية أن الذكاء عبارة عن مجسم مكون من ثلاثة أبعاد هي : المحتوى، والعمليات العقلية، والنواتج. وكل بعد من هذه الابعاد الثلاثة له عدة مكونات. فالمحتوى له أربعة صور هي : الأشكال والرموز والمعاني والمواقف السلوكية. والعمليات العقلية خمسة هي : المعرفة والتذكر والانتاج التباعدي أو التقاربي ثم التقويم. أما النواتج فهي ستة : الوحدات، والفئات، والعلاقات، والتنظيمات، والتحويلات والتضمينات. وبذلك يكون التنظيم العقلي مكونا من 6×5×4 = 120 قدرة عقلية.

وقد تم اكتشاف 103 قدرة حتى الآن، ومازالت الدراسات تحاول اكتشاف بقية القدرات (12).

القدرات العقلية وأنواعها :

كثيرا ما نتحدث عن القدرات والاستعدادات ونربط ذلك بتحصيل التلاميذ في المواد الدراسية المختلفة. ومن الطبيعي أن تسمع رأي ولي الامر بأن تحصيل ابنه أقل من قدراته وأنه يمكنه أن يكون أحسن من ذلك، وأن الظروف حالت دون حصوله على درجات مرتفعة. ومثل هذه الآراء تعني أن أولياء الأمور وكذلك المعلمين يعلمون بوجود عدة قدرات لدى التلاميذ. والتكوين العقلي يحتوي على مجموعة من القدرات المتعلقة بالانشطة المدرسية المختلفة.

وقد تحدثنا من قبل الوراثة وأثرها على السلوك والذكاء والنشاط العقلي، وعلمنا أنها تعنى بانتقال السمات والخصائص من الآباء والأجداد الى الأبناء، ويدخل ضمن ذلك أيضا المكونات العقلية. ومعنى هذا أن المحددات الأساسية للذكاء أو القدرات العقلية موروثة. وتنتقل تلك المحددات إلى الأبناء عن طريق الجينات الوراثية والتي تؤدي فيما بعد الى تكوين خلايا معينة يتكون منها ما يسمى بالاستعدادات.

والاستعداد هو المحور الرئيسي للقدرة وهو يحدد مدى ما يستطيع أن يصل اليه الفرد، أما القدرة فهي تعني ما لدى الفرد من امكانيات في الوقت الحاضر (13). واذا رغبنا في معرفة الفرق بين الاستعداد والقدرة فإننا نسوق المثال التالي : اذا وضع أمامنا كوب من

---

(11) فؤاد البهي السيد : المرجع السابق، ص 283 ـ 286.

(12) فؤاد أبو حطب : المرجع السابق، ص 173 ـ 183.

(13) جابر عبد الحميد : المرجع السابق، ص 183.

الزجاج الشفاف غير المرئي على بعد فإننا لا نستطيع رؤيته، ثم وضعنا بالكوب بعضا من عصير البرتقال فإنك ترى العصير ولا ترى الكوب وكلما أزدنا العصير زاد ارتفاعه وحجمه في الكوب. فإذا مثلنا الكوب بالاستعداد، والعصير يمثل الخبرات التي يكتسبها الفرد فإن ما ينتج لدينا في النهاية هو القدرة. أي أن الاستعداد غير مرئي أو غير واضح، وتوضحه الخبرات البيئية، وهو سابق على القدرة وضروري لها أيضا وبدونه لا توجد القدرة. كما أنه بدون الظروف (الخبرات) البيئية لا يظهر الاستعداد ولا تتكون القدرة.

ويتكون التنظيم العقلي من عدة قدرات عقلية معقدة ومركبة، والاقل تعقيدا منها يسمى بالقدرات الطائفية ثم تليها القدرات الأولية فالقدرات الخاصة وهي أبسط القدرات وتعنى بنشاط عقلي واحد في مجال واحد مثل القدرة على فهم معاني الكلمات أو القدرة على اجراء العمليات الحسابية كالجمع والطرح. وقد حاول بعض العلماء تصنيف القدرات العقلية في مجموعات لتسهيل فهم التنظيم العقلي وتنمية القدرات والاستفادة منها سواء في العملية التعليمية أو الحياة العملية أو المجالات الأخرى المختلفة [14].

وتصنف القدرات العقلية حسب الوظيفة المستخدمة فيها الى قدرات حسية، وحركية وادراكية، وأكاديمية. وسوف نوضح باختصار تلك القدرات ومكوناتها البسيطة وخاصة القدرات الاكاديمية فيما يلي : [15].

أ . **القدرات الحسية** : وهي القدرات المتعلقة بالحواس المختلفة، وتتمثل في الاحساس البصري بالشكل واللون والدقة البصرية، والاحساس السمعي الذي يشمل تمييز طبقة الصوت وشدته ونوعه والايقاع المختلف وتمييز النغمات.

ب . **القدرات الحركية** : وتتعلق بحركة أجزاء الجسم في سرعتها ودقتها والتناسق في حركة الأطراف وقد يدخل معها الادراك البصري أو السمعي، وكذلك تعنى بالمهارة اليدوية واستخدام الأطراف والاصابع والرسغ وغير ذلك.

ج . **القدرات الادراكية**: وهي تشمل مكونات الادراك البصري مثل سرعة التصور البصري وتقدير الأطوال وادراك العلاقات المكانية، ومكونات الادراك السمعي مثل ذاكرة الاشكال السمعية والتي تسمى بالذاكرة الموسيقية والتكامل السمعي، وكذلك الادراك الحركي مثل معرفة الاتجاهات وحركة الجسم يمينا ويسارا.

د . **القدرات الاكاديمية** :نظرا لأهمية القدرات الاكاديمية في العملية التعليمية والتحصيل وامكانية استفادة المعلم من معرفته لمكوناتها فسوف نوضحها بصورة أكثر تفصيلا. وتتضمن القدرات الاكاديمية، القدرات : اللغوية ، والرياضية، والعملية، والكتابية، والابتكارية.

---

(14) فؤاد البهي السيد : المرجع السابق : ص 350 — 351.

(15) فؤاد أبو حطب، المرجع السابق : ص 369 — 450.

1 . **القدرة اللغوية** : وقد حظيت هذه القدرة بالعديد من الدراسات نظرا لأهميتها في العملية التعليمية وفي حياة الفرد. وقد توصلت الدراسات المختلفة الى أنها تتكون من عدة قدرات هي : القدرة على الفهم اللفظي وتتمثل في فهم معاني الكلمات، والطلاقة اللفظية وتعنى سرعة انتاج الكلمات، والقدرة على ادراك العلاقات اللفظية مثل علاقة الكل بالجزء والاستدلال، وأخيرا القدرة التعبيرية أو الطلاقة التعبيرية وهي تعنى بالقدرة على التعبير والخطابة والتمكن من اعطاء حديث متصل.

2 . **القدرة الرياضية** : وهي قدرة عقلية مركبة وقد توصلت الدراسات الى أنها تشمل : القدرة العددية وتتعلق باستخدام الأرقام واجراء العمليات الحسابية مثل الجمع والطرح وغيرها. والقدرة المكانية وتعتمد على التصور البصري لحركة الاشكال والمجسمات في المكان أو الفراغ. والقدرة الاستدلالية وهي تعنى باستخلاص علاقة بين أمرين أو أكثر مثل اكتشاف قاعدة تربط بين عدة عناصر (الاستقراء) أو تطبيق قاعدة على حالات خاصة (الاستنباط).

3 . **القدرة العملية** : وقد تسمى باسم القدرة الميكانيكية وهي تهتم بالقدرات التي تستخدم مع الآلات والعدد. وهذه القدرات ليست حركية فقط وانما تتضمن الجانب المعرفي أيضا، ومنها : معرفة المعلومات الميكانيكية المختلفة، والقدرة على الفهم الميكانيكي ويتعلق بقدرة الفرد على ادراك العلاقات الميكانيكية المختلفة، ثم المهارة اليدوية والتي تعني السرعة والدقة في التعامل مع الاشياء باستخدام اليد والذراع والاصابع.

4 . **القدرات الكتابية** : وهي مجموعة من القدرات اللازمة للنجاح في الاعمال الكتابية وتم التوصل اليها بتحليل العمل الكتابي، ومن مكوناتها : ادراك المتشابهات العددية واللغوية، والسرعة في الدقة في ادراك تفاصيل الرسوم والاشكال. وبمعنى آخر فإنها تتضمن القدرة اللغوية، والعددية، والمهارة اليدوية، والسرعة والدقة. فالفرد الذي يستخدم القدرات الكتابية يحتاج الى القدرة اللغوية في القراءة والتلخيص وكتابة المذكرات وغيرها ويحتاج أيضا الى القدرة العددية في اجراء العمليات الحسابية البسيطة، وكذلك المهارة اليدوية في الفرز والتصنيف واستخدام الآلات الكاتبة، كما أن السرعة والدقة في كل العمليات السابقة ضرورية لاداء العمل.

5 **القدرة الابتكارية** : وهي من القدرات العقلية المركبة والهامة في العملية التعليمية. وهي من القدرات حديثة الاكتشاف والتي حازت على العديد من الدراسات من الخمسينات الى الآن. وتشمل القدرة الابتكارية على القدرات التالية : الحساسية للمشكلات وتعني حساسية الفرد المبتكر لادراك المشكلة قبل غيره، والطلاقة في اعطاء مجموعة كبيرة من الافكار لحل المشكلة، والاصالة أو التفرد في تلك الافكار أو الحلول، ثم المرونة في اعطاء أفكار متنوعة ومختلفة. وقد تتضح القدرة الابتكارية في مجالات مختلفة فقد تكون في المجال الفني كالرسم والتمثيل والموسيقى، أو في المجال الاكاديمي كالتفوق في الادب أو العلوم أو الرياضيات، أو في المجال العملي الميكانيكي.

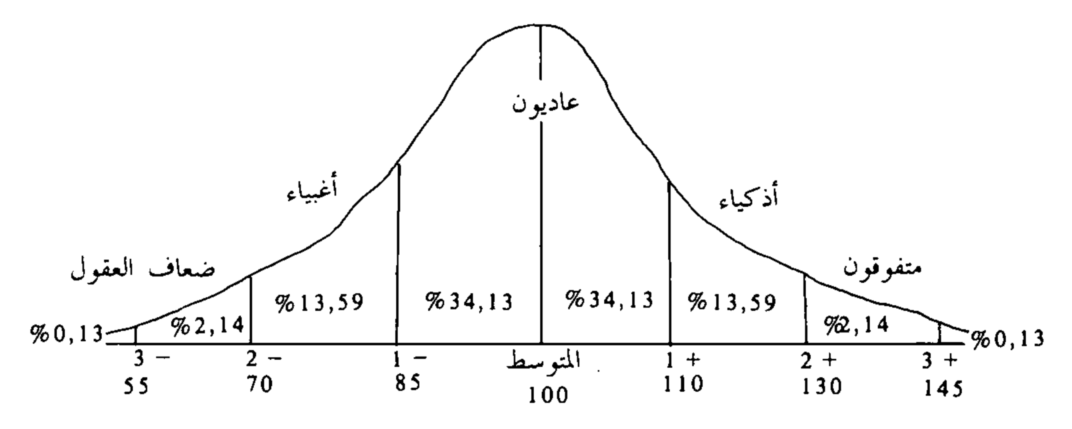
الوحدة الثالثة

الفروق الفردية في الذكاء

تعني الفروق الفردية الاختلافات بين الافراد، وهي ظاهرة عامة بين جميع الكائنات الحية. وتظهر الفروق بين الافراد منذ الصغر حتى بين الأطفال الذين يعيشون في أسرة واحدة فنجد فروقا بينهم في الطول والوزن وأطوال الأطراف ولون الشعر وهكذا. والمتفحص للسمات والخصائص بين الأفراد لا يجد اثنين متشابهين لدرجة أن التوائم توجد بينهم فروق أيضا. ومعنى هذا أن الاختلاف بين الافراد أكثر من الاتفاق، والمقصود بالاختلاف السمات والخصائص والقدرات العقلية. فاذا لاحظت بعناية تلاميذ أحد الفصول الدراسية فانك تجد بينهم المتفوق والمتوسط والضعيف في التحصيل المدرسي. كما أنك تجد فروقا بينهم في سمات أخرى مثل الطول والوزن ونسبة الذكاء. وتعرف الفروق الفردية بأنها اختلافات الافراد عن متوسط الجماعة في الظاهرة المقيسة.

والفروق الفردية في الذكاء تعني اختلافات الافراد في نسب الذكاء. فاذا طبقنا أحد اختبارات الذكاء على احدى المدارس وحسبنا نسب ذكاء التلاميذ فإننا نجد فروقا بينهم في الذكاء. ونفس الشيء يحدث في أي ظاهرة أخرى كما ذكرنا مثل الطول والوزن أو حدة البصر. وتتوزع درجات الافراد في هذه الظواهر أو في الذكاء على شكل منحنى يسمى بالمنحى الاعتدالي أو الناقوسي. وهذا المنحنى متماثل حول خط المتوسط كما هو موضح بالرسم.

ويتضح من الشكل أن متوسط نسبة الذكاء هي 100 للفرد العادي. كما أن هناك عدة فئات أو مستويات من الذكاء وهي(16) :



(16) محمد عثمان نجاتي : علم النفس في حياتنا اليومية، 1983، ص 301 ــ 302.

1 **فئة العباقرة** : (أو الموهوبين) وهي تمثل ذوي الذكاء المرتفع 145 فأكثر وهم حوالي واحد في الألف تقريبا. وهؤلاء الافراد غير عاديين في كثير من الافعال التي يقومون بها، فهم انعزاليون ويستخدمون لغة يصعب فهمها على الافراد العاديين، ولذلك فهم يميلون لمصاحبة من يكبرونهم في السن. كما يعتبرون مصدر احراج وازعاج للمعلمين في النواحي الاكاديمية.

2. **فئة الأذكياء** : وتتراوح نسبة ذكائهم بين 130، 145 وهم حوالي 2 % تقريبا ومتفوقون في التحصيل وقد يفضلون العزلة مثل فئة الموهوبين. ويمكن الاشارة الى الفئتين الأولى والثانية بفئة المتفوقين في التحصيل.

3 . **فئة فوق المتوسط** : وعددهم أكبر نسبيا فهم 13,6 % من المجتمع وتتراوح نسبة ذكائهم بين 115 ، 130وهؤلاء يستطيعون اكمال دراستهم الجامعية بنجاح.

4 . **فئة المتوسطين** : وهم النسبة الغالبة حيث يزيد عددهم على 68% من أفراد المجتمع وهم ذوو نسبة ذكاء تقع بين 85، 115. وأحيانا يشار اليهم بنسب ذكاء بين 90، 110.

5 . **فئة دون المتوسط** : وعددهم 13,6 % وتنحصر نسب ذكائهم بين 70، 85 ويمكن أن يشار اليهم بفئة الاغبياء.

6 . **فئة ضعاف العقول** : وهم ذوو نسبة الذكاء التي تقل عن 70 وعددهم حوالي 2,3%.

وتدل هذه الفئات المختلفة على مدى الفروق بين الأفراد في الذكاء والتي يجب أن يضعها المعلم في الاعتبار أثناء التدريس في اختيار الطريقة والوسيلة المناسبة. وقد قدم العلماء تصنيفات أخرى للأفراد حسب نسبة الذكاء ومن أشهر هذه التصنيفات تصنيف تيرمان Terman[17] (1877 ــ 1956) الذي قدمه سنة 1960 وهو كما يلي :

أقل من 70	ضعيف العقل
70 ــ 80	غبـي
80 ــ 90	دون المتوسط
90 ــ 110	متوسط
110 ــ 120	فوق المتوسط
120 ــ 130	ذكـي
130 ــ 140	ذكي جدا
أعلى من 140	عبقري

(17) فؤاد البهي السيد : المرجع السابق، ص 122.

ويقاس الذكاء باستخدام اختبارات معدة خصيصا لهذا الغرض. وهناك العديد من هذه الاختبارات لقياس ذكاء الاطفال ومن أمثلتها اختبار رسم الرجل من اعداد جودانف الامريكية Goodenough، واختبار بينيه Binet لقياس ذكاء الاطفال، واختبار الذكاء المصور من اعداد زكي صالح وغيرها. وأبسط هذه الاختبارات اختبار رسم الرجل والذي يوضح العلاقة بين رسوم الاطفال وبين ذكائهم حيث تدل التفاصيل التي يضعونها في الرسم على ذكاء مرتفع. ومن هذه التفصيلات وجود الرأس والساقين والذراعين والجذع وطول الجذع وعرضه وظهور الكتفين بوضوح واتصال الذراعين والساقين بالجذع في الأماكن الصحيحة ووجود الرقبة الخ، ويصل عدد هذه التفصيلات الى 73. وقد أعدت معايير لحساب نسب الذكاء باستخدام تلك التفصيلات (18).

كما تم تقنين هذا الاختبار في بعض الدول العربية بما يناسب البيئة ومن هذه الدول : مصر والمملكة العربية السعودية والكويت والامارات العربية. ويستطيع المعلم استخدام مثل هذا الاختبار للتعرف على ذكاء تلاميذه.

* * *

(18) نعيم عطية : **ذكاء الاطفال من خلال الرسوم**، 1982.

المفردات والمصطلحات

- الاستعداد : هو القدرة الطبيعية لاكتساب أنماط من المعرفة أو المهارة.
- الذكاء : قدرة عقلية عامة تظهر في سلوك الفرد في المجالات المختلفة وتتحدد بالأداء على اختبارات الذكاء. وقد يعرف بأنه ما تقيسه اختبارات الذكاء.
- نسبة الذكاء : دليل كمي للذكاء يقدر بالنسبة المئوية بين العمر العقلي والعمر الزمني.
- العامل الطائفي : هو العامل الذي يشترك في اثنين أو أكثر من الانشطة العقلية.
- العمر العقلي : الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس للذكاء مثل اختبار بينيه.
- الفروق الفردية : الانحرافات عن متوسط الجماعة في الخصائص والقدرات المختلفة.
- القدرات الاكاديمية : مجموعة من القدرات العقلية تستخدم في العملية التعليمية مثل القدرات اللغوية والرياضية والعملية والكتابية والابتكارية.
- القدرة : القوة في أداء عمل جسمي أو عقلي.
- نظرية العاملين : احدى النظريات المفسرة للذكاء والتي توصل اليها سبيرمان وترى أن الذكاء مكون من عامل عام وعوامل خاصة أو نوعية.
- نظرية العوامل الطائفية : من أنصارها ثورنديك وترى أن الذكاء مكون من عدة عوامل طائفية.
- نظرية العوامل المتعددة : هي نظرية لتفسير التكوين العقلي من أنصارها ثرستون وترى أن الذكاء مكون من عدة عوامل أو قدرات أولية.
- نظرية جيلفورد : هي نظرية للتنظيم العقلي ترى أن العقل مجسم مكون من ثلاثة أبعاد هي المحتوى والعمليات والنواتج.

النشاط التقويمي

1 . ضع علامة صح أو خطأ أمام العبارات الآتية :

(أ) الذكاء هو القدرة على النجاح في المدرسة.

(ب) نسبة الذكاء هي دليل على زيادة العمر العقلي عن العمر الزمني.

(ج) يحسب العمر العقلي من تاريخ الميلاد.

(د) لا تؤمن نظرية العوامل المتعددة بوجود عامل عام.

(هـ) تجمع نظرية جيلفورد بين العوامل الطائفية والعوامل المتعددة.

(و) يرى سبيرمان أن الذكاء عبارة عن عامل عام يظهر في كل الانشطة العقلية.

2 . هل يمكنك توضيح الفروق بين النظريات المختلفة للذكاء ؟

3 . هل توجد فروق بينك وبين زملائك في القدرات العقلية ؟ وضح تلك القدرات ؟

4 . تسيطر القدرة اللغوية على الاداء في الاختبارات المختلفة. فهل يمكن أن نعتبرها ممثلة للذكاء ؟ ولماذا ؟

5 . هل يوجد في كل فصل دراسي تلاميذ موهوبون وتلاميذ ضعاف العقول ؟

6 . دع تلاميذك يرسمون صورة لرجل ثم حاول أن توجد الفروق بينهم في الرسم بحساب عدد التفصيلات. هل ترى أن هذه الطريقة جيدة في حساب الذكاء ؟

7 . القدرة الكتابية تحتوي على أجزاء من القدرة اللغوية والقدرة الرياضية والقدرة العملية. فهل هذا ينطبق على تلاميذك في المدرسة ؟ وضح تلك المكونات في القدرة الكتابية.

8 . هل حقا أن التلاميذ المبتكرين مصدر ازعاج للمعلم ؟ كيف يحدث ذلك ؟

قراءات اضافية

1 . جابر عبد الحميد جابر : **الذكاء ومقاييسه**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1980.

2 . رمزية الغريب : **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1981.

3 . سليمان الخضري الشيخ : **الفروق الفردية في الذكاء**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1982.

4 . طلعت منصور وآخرون : **أسس علم النفس العام**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1981.

5 . فؤاد أبو حطب : **القدرات العقلية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1983.

6 . فؤاد أبو حطب وسيد عثمان : **التقويم النفسي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1984.

7 . فؤاد البهي السيد : **الذكاء**، دار الفكر العربي، 1976.

8 . محمد عثمان نجاتي : **علم النفس في حياتنا اليومية**، دار القلم، الكويت، 1983.

9 . نعيم عطية : **ذكاء الأطفال من خلال الرسوم**، دار الطليعة، بيروت، 1982.

الفصل الحادي عشر
التعـلـــم

الوحدة الأولى
مفهوم التعلم ــ شروط التعلم

مفهوم التعلم :

التعلم نشاط ضروري للانسان فهو يعتمد عليه في حياته واستمرارها وفي تكيفه مع البيئة. فهو دائما يتعلم، من المدرسة أو المنزل أو المجتمع الذي يعيش فيه. فعند قيادة السيارة نتعلم شيئا، وعند السير في الشارع نتعلم وعند الشراء من السوق نتعلم و بمصادقتنا لبعضنا البعض نتعلم، وإذا رغبنا في الحصول على المأكل أو الملبس نتعلم وهكذا فإن كل نشاط نقوم به ونستفيد منه فإننا نتعلم من خلاله. وكذلك الطفل الصغير دائما يسأل لكي يتعلم، والتلميذ في المدرسة يتعلم من معلميه وزملائه.

و لم يتفق العلماء على تفاصيل عملية التعلم، ولكنهم يقبلون دائما فكرة أن التعلم اكتساب لانماط سلوكية جديدة أو تعديل ما هو موجود منها، فإذا قرأت هذه الوحدة واستطعت أن تكتب بمفردك معنى التعلم فستكون قد اكتسبت شيئا جديدا وهو ما نسميه أنماطا سلوكية جديدة. وإذا استطعت أن تتعلم قيادة الدراجة فإن ذلك نمط سلوكي جديد. ولكن ما معنى تعديل ما هو موجود ؟ ان هذا يعني أنك تعرف السلوك من قبل. فمثلا لو أنك تعلمت من قبل قيادة الدراجة، ثم ركبت دراجة بعد ذلك وصادفك عائق في الطريق واستطعت أن تفلت منه دون تصادم أو دون أن تقع فإن هذا الفعل يعتبر تعديلا في السلوك الذي تعرفه من قبل. وبالمثل إذا شرحت درسا للتلاميذ ثم ذهبت إلى فصل دراسي آخر وأعدت الشرح بطريقة أحسن من الأولى، فإن هذا يعتبر تعديلا في السلوك أيضا وأنك قد تعلمت واستفدت من الطريقة الأولى في الشرح وهكذا.

واذا لم يحدث أي اكتساب أو تعديل في السلوك، فلا نستطيع أن نقرر بحدوث التعلم. ومثال ذلك العادات التي نمارسها، فإذا تعلمت طريقة حلاقة ذقنك وأصبحت عادة لديك فإنك تمارسها بعد ذلك دون تغير في الطريقة أو الوقت، وهنا لا يحدث أي تعديل في السلوك، ومن ثم فإن ذلك لا يعتبر تعلما. وينطبق على ذلك طريقتك التي اعتدتها في غسل وجهك

أو في مسك القلم للكتابة أو في السير على قدميك من فصل لآخر وهكذا، كل ذلك ليس فيه تعلم لانه لا يحوي اكتسابا لسلوك جديد أو تعديلا لسلوك موجود لديك من قبل.

والتعلم هو حصيلة التفاعلات القائمة بين الفرد والبيئة. فهو الذي يحدد سلوك الفرد في أي لحظة من لحظات حياته، ويؤثر فيه بدرجة كبيرة. فعن طريقه يكتسب الفرد المعلومات المختلفة والتي من شأنها أن تحدث تغيرا في معلومات الفرد، ومن ثم في التنظيم المعرفي لهذه المعلومات في عقل الفرد، ويؤثر هذا بدوره على سلوكه بعد عملية التعلم. فإذا تغير سلوكه نقول إنه تعلم شيئا. والمقصود بالتغير هو التغير الموجب وليس السالب، أي الذي يؤدي إلى تنمية الفرد وزيادة قدراته وتنمية المجتمع. وقد يتعلم الانسان من الحياة دون قصد منه، ويحدث ذلك عندما يتعلم شيئا من زملائه أو من تعامله مع الآخرين خارج المنزل والمدرسة (1).

والتعلم إذن هو تغيير في السلوك نتيجة اكتساب معرفة أو عادة أو مهارة، ويكون هذا التغيير ايجابيا أو يمكن استخدام كلمة تعديل في السلوك لأن التعديل يعني الجانب الموجب من التغيير (2). والمقصود بالسلوك هو الجانب الظاهري منه والذي يدل على تعلم الفرد. فقيام الفرد بسلوك نلاحظه يدل على أنه تعلم، أما السلوك غير الملاحظ فلا نستطيع أن نعرفه لكي نقرر أنه تعلم.

وأهمية دراستنا لعمليات التعلم تكمن في دور المعلم في المواقف التعليمية، فهو يقدم للتلاميذ الخبرات المنظمة بالطريقة التي تساعدهم في التعلم. فالمعلم يحاول تبسيط المعلومات الموجودة في المنهج الدراسي بطريقة مناسبة للتلاميذ لكي يفهموها ويستطيعوا أن يستخدموها في حل مشكلاتهم أو اجابة الأسئلة التي تصادفهم في الواقع أو في الامتحان.

ونحن نقوم جميعا بدور المعلم في حياتنا، فالآباء يعلمون أبناءهم في مرحلة الطفولة أشياء كثيرة، وفي المراحل التالية لها يساعدونهم على التعلم. والاخوة الكبار يعلمون من يصغرهم ما يعرفونه وكذلك يعلمون زملاءهم، وهكذا كان انتقال المعرفة في القدم. كما أن هذا هو ما يحدث عندما يرغب فرد في تعلم شيء جديد، فإنه يذهب إلى المتخصص فيه مثل ميكانيكي السيارات الذي بإمكانه أن يشرح لنا كيفية تغيير زيوت السيارة وتركيب اطار جديد، وتغيير بعض القطع الأخرى وهكذا. وبالطبع فإن دور المعلم في عملية التعلم كبير جدا ويزداد عن دور الآباء أو الاخوة، فعلى عاتقه تقع كل الرسالة، فهو المسؤول تقريبا عن كل شيء في العملية التعليمية بجانب مساعدة الأسرة له في ذلك.

ولا يتعلم الانسان شيئا إلا إذا تعلم أساسياته أولا. فلكي يتعلم الانسان الضرب على الآلة الناسخة يجب أن يكون قد تعلم القراءة والكتابة من قبل، وأن يكون قد بلغ من النمو ما يمكنه من تحريك أصابعه واستخدامها للضرب على حروف الآلة وهكذا.

---

(1) سيد خير الله، **علم النفس التعليمي**، 1982، ص 7 — 8.

(2) رمزية الغريب : **التعلم**، 1971، ص 15.

شروط التعلم الجيد :

للتعلم بعض الشروط أو المبادىء الأساسية اللازمة لحدوث التعلم ونذكر منها :

1. الدافـــع :

لا يتعلم الانسان شيئا إذا لم تواجهه مشكلة، ويكون هناك ما يدفعه لحل هذه المشكلة، فدراستك لهذا الكتاب تعتبر مشكلة، لأن هذه الموضوعات جديدة عليك ومطلوب منك أن تفهمها حتى يمكنك النجاح فيها. وأصبح الامتحان والنجاح هو المشكلة، وبالتالي يعتبر النجاح دافعا للمذاكرة والتحصيل. فإذا لم يكن هناك أية امتحانات أو درجات فلن تذاكر كل موضوعات الكتاب. قد تكتفي بقراءة بعض الموضوعات وليس كلها، ولكن هناك فرقا أيضا بين القراءة والمذاكرة للامتحان.

وباختصار لا يحدث التعلم بدون دافع وإذا كان هذا الدافع ذاتيامن داخل الفرد فإنه يساعد على التعلم الجيد، فإذا كان سلوك الفرد يقوم على رغبة منه فإن ذلك يؤدي إلى نتيجة جيدة تختلف عما إذا كان مفروضا عليه. فالرغبة في السلوك تستثير دوافع الفرد الداخلية وتقوى وتدعم اتجاه السلوك نحو الهدف المرغوب [3]. فإذا كان التلميذ راغبا في تعلم موضوع ما فإنه يبذل قصارى جهده لكي يحقق هدفه، أما إذا كان غير راغب في ذلك فإنه قد يسرح أو ينام في الفصل أو لا يهتم بالدرس.

والدافع نوعان : فطري أو مكتسب، والدافع الفطري مثل الجوع والعطش، أما المكتسب مثل الحاجة للأمن والتحصيل. ويعني الدافع حالة من التوتر البدني أو النفسي والتي تثير السلوك وتدفعه نحو هدف معين حتى تخف حالة التوتر أو يصل إلى الهدف. ووظيفة الدافع هي تنشيط السلوك وتوجيهه [4]. ولذلك يعتبر الدافع شرطا أساسيا للتعلم لاكتساب السلوك أو تعديله، فهو يزيد من كفاءة المتعلم ويساعد على انجاز أكثر مما هو متوقع منه.

2. الممارسة :

والممارسة تعني التدريب على العمل عدة مرات متتالية. أي تكرار أداء العمل ولكنه تكرار يؤدي إلى التحسن والفهم. فإذا درست موضوعا معينا مرة واحدة فإنك تفهم بعض المعلومات التي سرعان ما تنساها بعد ذلك. فالدراسة مرة واحدة تترك أثرا في المخ سرعان ما يتداخل مع القراءات الأخرى ويندثر. أما إذا درست أكثر من مرة مع التركيز في كل مرة فإن هذا الأثر يزداد عمقا ويظل مهما حدث من تداخل. ومثال ذلك تعلم قيادة السيارة إذا مارست ذلك مرة واحدة، فإن ما تعلمته سرعان ما ينتهي. ولكن إذا مارست القيادة

---

(3) سيد خير الله : المرجع السابق، ص 19 — 20.

(4) رمزية الغريب : المرجع السابق، ص 487 — 502.

عدة مرات فإنك في كل مرة تزيد من تعلمك عمقا ودراية ومهارة وبالتالي لا تنسى القيادة بعد ذلك.

وهناك فرق كبير بين التكرار والممارسة، فالتكرار وحده لا يؤدي إلى تحسن أما الممارسة فهي التي تؤدي إلى تحسن. فمثلا غسل الوجه كل صباح أو الوضوء للصلاة هو تكرار لأننا نؤديه بنفس الطريقة لكل مرة. ولكن قيادة السيارة كل يوم ليست تكرارا، بل تؤدي إلى تحسن مستمر واتقان لمهاراتها وتفادي الحوادث والمشكلات. ولذلك فإن الممارسة شرط أساسي من شروط التعلم فهي تؤدي إلى تحسن أو تعديل في السلوك نتيجة الممارسة.

3. الثواب والعقاب :

الثواب يعني المكافأة أو الأثر الطيب، أما العقاب فهو عكس ذلك أي يعني المضايقة أو الأثر غير الطيب. والثواب والعقاب ضروريان للتعلم. فالثواب أو المكافأة يدفع الفرد إلى تكرار السلوك الذي يكافأ عليه. وكل عمل يقوم به الانسان يتوقع أن يكافأ عليه. فليس هناك أي عمل دون مقابل، حتى ولو كان ذلك تطوعا لوجه الله، فإنه ينتظر أن يكافئه الله على عمله. ودراستك لهذا الكتاب تطلب عليه أجرا أو نجاحا أو مكافأة. وكذلك تحصل مقابل عملك على أجر في نهاية الشهر، وتحصل على متعة واطمئنان وحب مقابل تربيتك لابنائك.

ويؤدي الثواب بصفة عامة إلى تثبيت التعلم واستمراره لفترة أطول. وقد يكون الثواب ذاتيا داخليا عند الفرد، مثل رضائه عن نفسه وعمله، أو حبه لقراءة موضوع معين، أو السرور والفرح عند حل مشكلة معينة. كما أن هناك الثواب المادي كالأجر أو المكافأة، وهناك مكافأة معنوية لفظية مثل تشجيعك اللفظي للتلاميذ في الفصل. وكذلك تشجيع الناظر أو الموجه لك واستحسانه لأدائك فإن ذلك يزيد من طاقتك على العمل والجهد.

أما العقاب فقد يكون أثره سلبيا على التعلم. فقد يؤدي العقاب إلى اصرار الفرد على الوقوع في الخطأ خوفا من العقاب أو متعمدا لذلك مثل اصرار الطفل في بعض الأحيان على الخطأ ليضايق الوالدين. والعقاب البدني غير مستحب لأن آثاره النفسية تؤثر على شخصية التلميذ أو الطفل. كما أن الافراط في العقاب قد يعني للطفل أن حل المشكلات يتم بالعدوان أو العقاب. ولكن ليس معنى هذا أن نبتعد كلية عن العقاب، لأنه ضروري في بعض الأحيان. فمثلا إذا أخطأ التلميذ يجب عليه أن يعاقب على ذلك بخصم الدرجات منه أو باللوم، أو عدم رضا المعلم عليه وما شابه ذلك من أنواع العقاب المعنوي.

4. النضج :

والمقصود بالنضج هو التغيرات الداخلية للفرد والتي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي والعضوي. وهذه التغيرات ضرورية لحدوث التعلم. فلا يستطيع الطفل تعلم الكتابة قبل نمو عضلات الأصابع الدقيقة. ولا يستطيع تعلم المشي قبل نمو عضلات الساقين. ولا يستطيع

أن يفهم الموضوعات المعقدة قبل نمو القدرات العقلية [5]. وهذا يعني أن النضج شرط لازم لكي نعلم التلميذ. فلا نستطيع أن ندخل تلميذا عمره 6 سنوات إلى المدرسة الاعدادية مباشرة دون أن يلم بمعلومات المدرسة الابتدائية ودون أن يصل نموه العقلي إلى مرحلة معينة تسمح له بتلقي معلومات المدرسة الاعدادية.

مما سبق يتضح أن لعملية التعلم شروط أساسية أو مبادىء أساسية ضرورية مثل وجود الدافع، والتدريب على العمل، والثواب والعقاب، والنضج. وهذه الأسس تساعد في تحسن عملية التعلم. كما أن هناك مبادىء أخرى مثل وضوح الهدف أمام التلميذ والذي من شأنه أن يزيد من الدافعية، ومشاركة التلاميذ في العملية التعليمية وهذه المشاركة في الفصل تعتبر نوعا من الممارسة. ومعرفة التلميذ لنتيجة عمله مثل استحسان المعلم لاجابة التلميذ أو ابداء الرأي فيها تساعد في تثبيت المعلومات الصحيحة وفي تصحيح المعلومات الخاطئة.

الوحدة الثانية

نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية

اهتم كثير من علماء النفس بدراسة عملية التعلم ومحاولة تفسيرها والتوصل إلى مكوناتها وعملياتها، وهناك ثلاث اتجاهات أساسية لتفسير التعلم وهي :

التعلم الشرطي، والمحاولة والخطأ، والاستبصار. كما أن هناك العديد من النظريات التي توصلت عن طريق البحث والتجريب إلى بعض المبادىء لتفسير عملية التعلم، وسوف نكتفي بشرح ثلاثة من النظريات الأساسية السابق الاشارة إليها.

1. التعلم الشرطي :

اهتم العالم الروسي بافلوف Pavlov (1849 — 1936) بدراسة الانعكاس الشرطي، وقد كان ذلك نتيجة لملاحظاته أثناء اجراء تجاربه على نشاط الغدد اللعابية، فقد لاحظ أن رائحة الطعام أو رؤيته تؤدي إلى سيل لعاب الكلب قبل أن يوضع الطعام في فمه.

وتتلخص تجارب بافلوف في جمع لعاب الكلب عن طريق أنبوبة من عاط تمر خلال فتحة في صدغ الكلب، وتصل إلى أنبوبة زجاجية حيث يتجمع اللعاب وتقاس كميته بدقة. ثم قام بافلوف بعد ذلك بدق الجرس، وقدم الطعام للكلب في ذات الوقت. وكرر ذلك عدة مرات، فوجد أن لعاب الكلب يسيل عند سماعه لصوت الجرس دون وجود الطعام. وقد أطلق بافلوف على صوت الجرس اسم المثير الشرطي، أما الطعام فهو المثير الطبيعي وسمي الاستجابة وهي سيل اللعاب للطعام باسم الفعل المنعكس، أما سيل اللعاب لصوت الجرس فتسمى فعل منعكس شرطي أو استجابة شرطية [6].

---

(5) رمزية الغريب : المرجع السابق، ص 41 — 47.

(6) محمد عثمان نجاتي : **علم النفس في حياتنا اليومية**، 1983، ص 135 — 137.

وقد توصل بافلوف إلى مجموعة من المبادىء الأساسية (7) التي تفيد في تفسير التعلم وهي :

أ. التكرار :

ان تكرار مصاحبة المثير الشرطي للمثير الطبيعي يؤدي إلى تقوية الارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة الشرطية. فإذا ما تكرر دق الجرس ثم تقديم الطعام بعد ذلك فإن هذا يؤدي إلى تقوية العلاقة أو الارتباط بين صوت الجرس وسيل اللعاب.

ب. التدعيم :

والتدعيم ضروري لتكوين الاستجابة الشرطية. والتدعيم هنا هو الطعام والذي يجب أن يأتي دوره بعد دق الجرس، وهو يؤدي إلى تسهيل حدوث الاستجابة الشرطية (افراز اللعاب).

ج. الانطفاء :

يؤدي تكرار تقديم صوت الجرس والطعام إلى تكوين الارتباط الشرطي، ولكن اذا تكرر دق الجرس عدة مرات متتالية دون تقديم الطعام فإن كمية اللعاب تقل تدريجيا حتى تتلاشى، ولا يصبح لصوت الجرس أي أثر على افراز اللعاب. ويسمى هذا بظاهرة الانطفاء.

د. الاسترجاع التلقائي :

لا يؤدي الانطفاء إلى زوال الاستجابة الشرطية نهائيا. فبعد فترة من الراحة، نجد أن المثير الشرطي بمفرده يستطيع أن يثير الاستجابة الشرطية. ويسمى هذا بالاسترجاع التلقائي. والانطفاء هنا لا يعني زوال الاستجابة الشرطية بل يعني خمودها لعدم تقديم التدعيم (الطعام).

هـ. التعميم :

الاستجابة الشرطية لمثير شرطي معين تحدث إذا ما صادف الكائن الحي مثيرات مشابهة للمثير الأصلي. فإذا تعلم الكلب الاستجابة لدق الجرس فيمكن أن يستجيب لدق جرس آخر، ويسمى هذا التعميم. ومثال ذلك خوف الطفل من الفأر قد يؤدي به إلى الخوف من الحيوانات المشابهة له مثل الأرنب والقط.

---

(7) المرجع السابق، ص 38 — 39.

و. التمييز :

وهو يعني أن الكائن الحي يستطيع التفرقة بين المثيرات الشرطية المتشابهة. وفي مبدأ التعميم رأينا أن الاستجابة لمثير شرطي يمكن أن تحدث لمثير شرطي مشابه. ولكن اذا نظمت التجربة بحيث يدعم صوت معين وتترك الأصوات الأخرى دون تدعيم، فإن الاستجابة الشرطية تحدث للصوت المدعم فقط. ويسمى هذا بمبدأ التمييز. ومثال ذلك الطفل الذي لا يفرق بين مكتب ومنضدة ويراهما متماثلتين، ثم يستطيع بعد ذلك التمييز بينهما.

ونستفيد من التعلم الشرطي (8) ما يلي :

(أ) أن يكون التدريب في ظروف مشابهة لموقف التعلم، فإذا أردنا أن نعلم طفلا الطريقة الصحيحة للكتابة بالقلم فعلينا أن نوضح له الطريقة ونراقبه دائما أثناء ممارسته لها، ولا ننسى تدعيم استجابته الصحيحة لكي نثبتها.

(ب) أن نقدم المعلومات للتلميذ في حالة استعداده لذلك ونختار ما يناسب قدراته.

(ج) أن نقدم للتلميذ الشيء الكبير الواضح عند تعليمه التمييز ثم نتدرج إلى الأقل.

(د) اشتراك التلميذ الايجابي في عملية التعلم أمر ضروري، فيجب أن نشجع التلاميذ على المشاركة في الفصل وقيامهم بعمل الواجبات بأنفسهم.

2. التعلم بالمحاولة والخطأ :

اهتم بهذا النوع من التعلم العالم الأمريكي ثورنديك Thorndike (1874 — 1949) وهو يرى أن التعلم لدى الانسان أو الحيوان يتم بالمحاولة وحذف الخطأ. فعندما يصادف الانسان مشكلة ويرغب في حلها فإنه قد يقع في الأخطاء أثناء حل المشكلة، ومع التكرار يمكنه تجنب تلك الأخطاء بالتدريج.

وتتمثل تجارب ثورنديك (9) في وضع قط جائع في قفص مغلق، ويوضع الطعام (السمك) خارج القفص، وعلى القط أن يحاول فتح القفص للحصول على الطعام. وكان القط الجائع يقوم في أول الأمر بكثير من المحاولات للخروج من القفص، فكان يحاول النفاذ من بين القضبان، وينبش الأرض بمخالبه وهكذا دون أن يصل إلى السمك، وبعد فترة من الزمن والمحاولات ينجح القط في الضغط على العتلة عن طريق الصدفة، فيفتح الباب ويخرج من القفص، ويسمح له بأكل قطعة صغيرة من السمك ثم يوضع مرة أخرى في القفص، فيبدأ من جديد في المحاولات الخاطئة للخروج من القفص حتى ينجح مرة أخرى بعد فترة من الزمن.

وقد لاحظ ثورنديك أن المحاولات الخاطئة التي كان يقوم بها القط تقل تدريجيا، كما أن الزمن الذي يستغرقه في المحاولات الخاطئة يقل تدريجيا، ويرى ثورنديك أن نشاط الكائن

---

(8) رمزية الغريب، **التعلم**، 1971، ص 386.

(9) سيد خير الله : **علم النفس التعليمي**، 1982، ص 72.

الحي واستجاباته المتعددة حتى يصل إلى الاستجابة الصحيحة هو شرط ضروري للتعلم، كما يشترط اثابة الاستجابة أي تدعيمها.

وقد توصل ثورنديك إلى مجموعة من المبادىء الأساسية (10) لتفسير التعلم الانساني أهمها :

أ. **الأثـر** : وهو يعني أن الاستجابة الناجحة في موقف معين تترك أثرا طيبا، يتمثل في حالة من الرضا والسرور. وهذا السرور يقوي الرابطة العصبية بين الموقف والاستجابة، ويؤدي إلى تعزيز هذه الاستجابة وتكرار حدوثها في المستقبل. أما الاستجابة الخاطئة فإنها تقترن بالألم وعدم الرضا، وهذا يؤدي إلى اضعاف الرابطة ويقلل من احتمال حدوث الاستجابة. ومعنى ذلك أن الثواب يثبت الاستجابة أما العقاب فإنه يضعفها.

ب. **الاستعداد** : وهو يوضح معنى الرضا والسرور أو المضايقة في سلوك الكائن الحي. فإذا استعد الفرد للاستجابة وقام بها فعلا، فإن ذلك يؤدي إلى الرضا والسرور مثل استعدادك للاجابة على سؤال ثم قيامك بالاجابة عليه فعلا. أما إذا كان الكائن الحي مستعدا لعمل ما ومنع من الاستجابة فإن ذلك يضايقه، ومثال ذلك حرمانك من الاجابة على سؤال تعرف اجابته. ويحدث نفس الشيء من الضيق إذا أجبرت على الاستجابة دون استعداد.

ج. **التكرار** : وهو يعني أن تكرار استعمال الاجابة يؤدي إلى تقويتها، أما عدم الاستعمال فيؤدي إلى اضعاف الاستجابة. فتكرار استعمالك لقانون في الرياضيات يساعدك على فهمه. وتكرار استخدامك لقواعد اللغة العربية يساعد على تثبيتها.

ويستفيد المعلم من هذه المدرسة ما يلي (11) :

(أ) الاستعداد للتعلم أمر ضروري وعند تقديم معلومات غير مناسبة لقدرات التلاميذ يجب تبسيطها لهم حتى لا يتخبطوا في تعلمها.
(ب) المكافأة أو الأثر الطيب يساعد على التعلم وأثره أقوى من العقاب.
(ج) المشاركة الايجابية للتلميذ تساعده على الفهم.
(د) معرفة التلميذ لنتيجة استجابته تساعد على التعلم وتعمل بمثابة المكافأة، فإذا كانت اجابته صحيحة فإنه يثبتها، أما إذا كانت خاطئة فإنه يصححها أو يحذفها.
(هـ) التكرار أو التمرين على المعلومات التي درسها التلميذ تؤدي إلى فهم هذه المعلومات وتثبيتها.

3. التعلم بالاستبصار :

اهتم بهذا النوع من التعلم بعض العلماء الالمان ومنهم كوهلر Kohler (1887 —

(10) رمزية الغريب : المرجع السابق، ص 122، 124.
(11) سيد خير الله : المرجع السابق، ص 79 — 80.

1967)، وكان محور الدراسة هو الادراك البصري. ويسمى هذا الاتجاه باسم مدرسة الجشتالت Gestalt وهي كلمة ألمانية تعني الصورة أو الكل. وقد انتقدت هذه المدرسة التعلم بالمحاولة والخطأ فيما يلي (12) :

(أ) ان عدم وضوح عناصر الموقف، وصعوبته أمام الكائن الحي لا تساعده في الوصول إلى الحل إلا بالمصادفة. وبدلا من ذلك كان يجب وضوح الموقف لكي تظهر قدرة الكائن الحي على الاستجابة.
(ب) إن التعلم ليس سلسلة من الاستجابات المنفصلة، فالكائن الحي وحدة متكاملة ويستجيب للموقف ككل.
(ج) ان المحاولة والخطأ تخبط أعمى لا يؤدي إلى حل الموقف إلا بالصدفة.

وقد أجرى الجشتالتيون مجموعة من التجارب على القردة والشمبانزي ومن هذه التجارب ما يلي :

وضع أحد القردة وهو جائع في قفص يتدلى من سقفه، طعامه المفضل وهو الموز بحيث لا يستطيع الوصول إليه بيديه أو بالوثوب لأعلى. وكان بالقفص عدة صناديق فارغة. وبدأ القرد في المحاولات للحصول على الطعام عن طريق الوثب لأعلى والصياح، ولكنها باءت بالفشل. ثم جلس في ركن القفص وأخذ يفكر، ونظر إلى الطعام وإلى الصناديق الموجودة بالقفص. وفجأة اندفع إلى الصندوق الفارغ وحمله ووضعه أسفل الطعام، ثم وثب عليه للحصول على الطعام، ولكنه لم يفلح. وفجأة أحضر صندوقا آخر ووضعه فوق الصندوق الأول، ووصل إلى الطعام.

وتدل هذه التجربة على أن الحيوان أخذ يفكر في حل المشكلة، وفجأة دخل في مجال تفكيره العلاقة بين وجود الصناديق الفارغة وارتفاع الطعام. وأدرك العلاقة بينهما وحصل على طعامه. وهنا يلعب الاستبصار دورا هاما في حل المشكلة وادراك العلاقة بين أجزاء الموقف (13).

وقد كرر علماء الجشتالت هذا النوع من التجارب على القردة باستخدام أدوات مختلفة مثل العصي بدلا من الصناديق. وتوصلوا إلى نفس النتائج، ومنها أن الادراك المفاجىء للعلاقة بين عناصر الموقف أدى إلى حل المشكلة.

ومن مبادىء التعلم عند الجشتالت : وضوح عناصر الموقف، والادراك المفاجىء لتلك العناصر الذي يساعد على الحل، والاستفادة من الخبرة السابقة في التعلم ومحاولة الربط بين الخبرة السابقة والخبرة الجديدة.

---

(12) رمزية الغريب : المرجع السابق، ص 261 ــ 264.
(13) المرجع السابق، ص 263 ــ 273.

ومن توصيات الجشتالتيين لتحسين عملية التعلم ما يلي [14] :

(أ) استخدام الطريقة الكلية في عملية التعلم والسير من الكل إلى الجزء ومن العام إلى الخاص.
(ب) تنظيم الدروس بطريقة توضح عناصر الموقف أمام التلميذ وما بينها من علاقات.
(ج) تنظيم المعلومات في صور كلية مترابطة ومتصلة ببعضها البعض وبالخبرات السابقة للتلميذ.
(د) التمرين الموزع (على فترات) أجدى في التعلم من التمرين المستمر، ويتخلل التمرين الموزع فترات من الراحة.

ويتضح من نظريات التعلم السابقة أنها غير متعارضة بل تكمل بعضها البعض، فكل منها تفسر نوعا من أنواع التعلم. فتعلم المهارات مثل قيادة السيارات أو الضرب على الآلة الكاتبة يمكن تفسيره في ضوء المحاولة والخطأ. في حين أن تعلم المعاني مثل فهم هذه الوحدة التي تقرؤها الآن تفسر في ضوء الاستبصار وادراك العلاقات. أما تعلم السلوك الاجتماعي مثل الترحيب بالضيوف أو التعاون فيرتبط بالتعلم الشرطي.

الوحدة الثالثة

انتقال أثر التدريب ـــ صعوبات التعلم

انتقال أثر التدريب :

وهو يعني أن المعلومات أو المهارات التي يتعلمها التلاميذ في موقف ما يمكن استخدامها في مواقف مشابهة. ويعتبر ذلك من الأهداف الأساسية للتعليم في المدرسة، فهي تعد التلاميذ لكي يتوافقوا مع مواقف الحياة الخارجية ويستخدموا ما تعلموه في حل المشكلات التي تواجههم. فتعلم التلميذ القراءة والكتابة والحساب يفيده في مستقبله وفي حياته العامة، كما يكتسب طريقة للتفكير تساعده في حل المشكلات الحياتية. ومن الحالات الواضحة التي يحدث فيها الانتقال تعلم المهارات الحركية. فالتدريب على مهارة قد يساعد على انتقال آثارها إلى مهارة أخرى مشابهة، فمثلا تعلم قيادة سيارة يساعد في قيادة السيارات الأخرى.

وقد اهتم علماء النفس في القرن التاسع عشر بموضوع انتقال أثر التدريب. ففي ذلك الوقت ظهرت نظرية الملكات التي ترى أن العقل مكون من عدة ملكات مستقلة مثل التفكير والتذكر والانتباه. الخ. واعتقد المربون أنه يمكن تدريب الملكات وتقويتها بأنشطة معينة، وأن ذلك يساعد على انتقال أثر التدريب إلى المواقف الأخرى التي تستخدم فيها هذه الملكات. وقد أطلق على ذلك اسم نظرية التدريب الشكلي، حيث تهتم بشكل النشاط المستخدم لتقوية الملكة. وقد أثر ذلك على التعلم في صورة المناهج الدراسية التقليدية والتي كانت لا تراعي

(14) دينيس تشايلد : **علم النفس والمعلم**، 1983، ص 106 ـــ 111.

حاجات التلاميذ واستعداداتهم. كما أثر على طرق التدريس، ووضع مواد معينة لتقوية الملكات مثل الرياضيات واللغة اللاتينية [15].

وظلت هذه النظرية سائدة حتى جاء علم النفس التجريبي، وأجرى أحد العلماء الأمريكيين تجربة على بعض التلاميذ لحفظ جزء من مادة تعليمية وأثرها على حفظ معلومات من كتاب آخر ولكن لم يحدث أي انتقال. فاهتم العلماء بتلك التجربة وأجروا عدة تجارب أخرى على أسس علمية مختلفة، اتخذت اتجاهين هما : التصميم الرجعي، والتصميم اللاحق [16].

وتعنى طريقة التصميم الرجعي بدراسة أثر التعلم الحالي على التعلم السابق. وتستخدم لذلك مجموعتان متساويعان في المستوى التعليمي والقدرات والاستعدادات، ونتأكد من ذلك عن طريق اختبار المجموعتين. ثم تستخدم إحدى المجموعتين لتعلم لغة أجنبية مثلا وتترك المجموعة الأخرى دون تمرين. وبعد فترة زمنية معينة نعيد اختبار المجموعتين في اللغة القومية لمعرفة أثر تعلم اللغة الأجنبية على اللغة القومية. وقد أجريت هذه التجربة في الولايات المتحدة ووجد أن تعلم اللغة اللاتينية لا يؤدي إلى تحسن في دراسة اللغة الانجليزية.

أما الطريقة الثانية وهي التصميم اللاحق. فهي تهتم بدراسة أثر التعلم السابق على التعلم الحالي (اللاحق). وفي هذه الطريقة تدرب احدى المجموعتين على نشاط وتترك الأخرى، ثم تدرب المجموعتان على نشاط آخر في نفس الوقت. وكانت التجربة التي أجراها أحد العلماء في هذا المجال لاصابة هدف تحت الماء. فقد مرن احدى المجموعتين على ظاهرة الانكسار وعلاقتها باصابة الهدف تحت الماء. ثم ترك المجموعتين لتعلم اصابة الهدف ووجد أن المجموعة التي درست ظاهرة الانكسار تفوقت على المجموعة الأخرى [17].

وقد أثرت هذه التجارب على الفكرة السابقة عن انتقال أثر التدريب، وظهر أثرها في تعديل المناهج الدراسية، كما فتحت الأذهان إلى أن الانتقال قد يكون ايجابيا أو سلبيا. ويحدث الانتقال الايجابي حينما يؤدي التدريب على عمل ما إلى تسهيل تعلم شيء آخر ومثال ذلك تعلم اللغة العربية تؤدي إلى تسهيل دراسة التاريخ. أما الانتقال السلبي فيحدث حينما يؤدي التدريب على عمل إلى اعاقة التدريب على عمل آخر ومثال ذلك تعلم لغتين في وقت واحد فإن احداهما تعوق تعلم الأخرى. وتوجد مجموعة من العوامل التي تساعد على انتقال أثر التدريب [18] وهي :

1. التشابه بين الموقف السابق والمواقف المراد حدوث الانتقال إليها.
2. اتقان التلميذ للخبرة السابقة يساعده على استخدامها في حل المشكلات التالية.

---

(15) طلعت منصور وآخرون : **أسس علم النفس العام**، 1981، ص 273.

(16) رمزية الغريب : **التعلم**، 1971، ص 533.

(17) رمزية الغريب : المرجع السابق، ص 536.

(18) المرجع السابق : ص 537.

3. ذكاء التلميذ وقدرته على ادراك العناصر المشتركة تساعد على انتقال أثر التدريب للمواقف المشابهة.
4. استخدام طريقة الاكتشاف أوالاستبصار في حل المشكلات يزيد من فرص انتقال أثر التدريب في حل المشكلات الأخرى المشابهة.
5. الميول والاتجاهات الخاصة بالفرد تساعد على استخدام خبراته السابقة في المواقف الجديدة. فالفرد الأمين يستخدم دائما تعليمات الأمانة في سلوكه في المواقف الجديدة.

وتعتبر درجة التشابه بين الخبرات من أهم عوامل انتقال أثر التدريب. وقد اهتم علماء النفس بذلك، فيرى بافلوف أن الانتقال يحدث إذا ما تشابهت العناصر بين الموقفين. بينما الجشتاليون يركزون على التشابه في النمط العام للسلوك أو العلاقات في الموقف ويرون، مثل بافلوف، أن التعميم هو أساس انتقال أثر التدريب.

صعوبات التعلم :

تعني صعوبات التعلم تلك المشكلات التي يواجهها كل من المعلم والتلاميذ، في الفصل المدرسي. فالتلاميذ تواجههم مشكلات تعوق عملية التعلم، وكذلك المعلم تواجهه صعوبات من التلاميذ تؤثر على دوره في عملية التعلم. فأحيانا نجد تلاميذ عاديين في معظم المظاهر إلا أنهم يعانون من عجز واضح في تعلم مادة معينة أو موضوع معين. وقد ترجع مثل هذه الصعوبات إلى قصور في الحواس أو الجهاز العصبي، وربما ترجع إلى اضطرابات في مظاهر السلوك، فإذا نظرت إلى أحد الصفوف في المدرسة فإنك تجد بعض المشكلات المختلفة مثل : ضعف التركيز، وعدم التوافق، وعدم الانتظام في الاستجابة، والبطء في التعلم وخاصة القراءة، ومشكلات النظام المختلفة وهكذا، وهذه المشكلات وغيرها تؤثر على تعلم التلاميذ وعلى دور المعلم في الفصل [19].

وعملية التعرف على تلك الصعوبات تتضمن معرفة معلومات عن التلميذ والأسرة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والمستوى التحصيلي، ويشترك المعلم مع الاخصائي الاجتماعي في بحث هذه الحالات وتشخيصها أو التعرف عليها.

وتتضح صعوبات التعلم عندما يكون هناك فرق واضح بين قدرات التلميذ وتحصيله المدرسي. وقد تظهر الصعوبات في المجالات الدراسية التالية [20] :

1. صعوبات في القراءة ويتعرف عليها المعلم من ملاحظته للتلميذ، وقد تكون مرتبطة بعيوب صوتية أو عيوب في النطق مثل عكس الحروف أو تبديلها أو بطء حركة العين على الصفحة المقروءة.
2. صعوبات في فهم واستيعاب المادة المقروءة، وقد ترتبط بالقدرة على التركيز أو بقصور في الخبرات السابقة.

---

(19) فتحي السيد عبد الرحيم : **سيكولوجية الأطفال غير العاديين**، 1982، ص 85 — 90.
(20) المرجع السابق : ص 112 — 118.

3. صعوبات في الكتابة والهجاء وقد ترجع إلى عيوب في طريقة الكتابة أو في نطق حروف الهجاء.
4. صعوبات في التعبير اللغوي الشفوي أو الكتابي قد ترجع إلى الخبرات السابقة أو سمات شخصية معينة.
5. صعوبات في اجراء وفهم العمليات الحسابية.

كما توجد صعوبات سلوكية أخرى في المجال الاجتماعي والانفعالي [21] مثل :

1 ــ النشاط الزائد للتلميذ والذي يؤثر بدوره على قصر مدى الانتباه وعدم التركيز، ويؤدي ذلك إلى صعوبة في الفهم والتعلم أو الاستجابة للنظام الدراسي.
2 ــ السلوك الاندفاعي من قبل بعض التلاميذ الذين يعملون تحت ضغط أو تفكير فجائي، وهؤلاء لا يضعون في تفكيرهم عواقب أفعالهم.
3 ــ القابلية للتشتت وهي تميز التلاميذ الذين يسهل جذب انتباههم إلى مثيرات أخرى. وهذا يؤدي إلى قصر مدى انتباههم ومن ثم يجدون صعوبات في الفهم.
4 ــ الجمود أو عدم المرونة حيث يستمر سلوك التلميذ لفترة طويلة حتى بعد انتهاء الموقف دون أن يغير من سلوكه وانتباهه إلى الموقف التالي.
5 ــ عدم الثبات الانفعالي وهو يحدث نتيجة خلل في الجهاز العصبي أو ربما نتيجة للاحباط الذي يواجهه التلميذ. ويلاحظ هذا السلوك لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
6 ــ حاجة التلميذ إلى تقدير الذات وتقبل الآخرين له، قد يؤدي إلى صعوبات في التعلم أو إلى مشكلات سلوكية في الفصل المدرسي.

ولعلاج هذه المشكلات أو الصعوبات، لا توجد طريقة واحدة حتى الآن يمكن اعتبارها أفضل الطرق للعلاج. ولكن المعلم الكفء هو الذي يتميز بالمرونة والقدرة على التكيف في المواقف المختلفة واستخدام الأساليب التعليمية المتنوعة التي تساعد كل تلميذ على التعلم، والتغلب على ما يواجهه من صعوبات. وقد يلاحظ الآباء نوعا من القلق والاضطراب على أبنائهم فيلجأون إلى استشارة الطبيب للعلاج، وقد يؤدي ذلك إلى تحسن ملحوظ، ولكن يجب أن يستخدم بجانبه أساليب علاجية أخرى. ومن الأساليب التي تستخدم في علاج صعوبات التعلم مع الأطفال أسلوب تدعيم السلوك، وهذا الأسلوب يساعد الأطفال على خفض تكرار السلوك غير السوي. ويعارض البعض هذا الأسلوب إلا أنه يؤدي أحيانا إلى نتائج جيدة، وقد تم تجريبه لعلاج حالات النشاط الزائد داخل الفصل المدرسي.

* * *

(21) فتحي السيد عبد الرحيم : المرجع السابق، ص 122 ــ 124.

المفردات والمصطلحات

- الأثر : يفسر به ثورنديك قوة الارتباط بين المثير والاستجابة حيث يؤدي الأثر الطيب إلى تقوية الارتباط، أما الأثر غير الطيب فيؤدي إلى ضعف الارتباط.
- الاسترجاع التلقائي : حدوث الاستجابة لمثير معين بعد فترة من عدم ظهورها.
- الاستبصار : الادراك المفاجيء لعناصر الموقف والعلاقات التي تربط بينها، مما يؤدي إلى اعادة تنظيم الموقف في صورة جديدة.
- الاستعداد : تهيؤ الفرد للعمل والاستجابة فإذا قام بالاستجابة شعر بالرضا والسرور، وإذا لم يقم بالاستجابة أدى ذلك إلى المضايقة.
- الانطفاء : خمود الاستجابة لعدم تعزيزها.
- التعلم : عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد. أو هو عملية افتراضية لا نلاحظها مباشرة وانما نستدل عليها من السلوك.
- التعلم الشرطي : نظرية في التعلم أسسها بافلوف الروسي، وتعتمد على أن تكرار تقديم المثير الشرطي (صوت الجرس) مع المثير الطبيعي (الطعام) يؤدي إلى اكتساب المثير الشرطي والقدرة على احداث الاستجابة الشرطية (افراز اللعاب).
- التعلم بالاستبصار : نظرية في التعلم تؤكد على أهمية الموقف الكلي والتنظيم والبصيرة في الادراك والتعلم.
- التعلم بالمحاولة والخطأ : طريقة للتعلم يحاول فيها الفرد عمل استجابات مختلفة، وقد يستبعد بعضها حتى يصل إلى الحل.
- التعميم : اذا ارتبطت استجابة شرطية بمثير شرطي فإنها يمكن أن تحدث للمثيرات المشابهة للمثير الأصلي.
- الثواب والعقاب : الثواب هو مكافأة مادية أو معنوية أو استحسان للسلوك يؤدي إلى تثبيته.

  أما العقاب فهو حرمان أو تأنيب أو لوم للسلوك يؤدي إلى اضعافه.
- الممارسة : تكرار السلوك الذي يؤدي إلى تحسن.
- الدافع : حالة من التوتر تعمل على استثارة السلوك وتنشيطه وتوجيهه نحو الهدف.
- انتقال أثر التدريب : تأثير تعلم أداء أو عمل ما على تعلم أداء أو عمل آخر.
- صعوبات التعلم : المشكلات التي تعوق تعلم التلاميذ وفق قدراتهم واستعداداتهم.

النشاط التقويمي

1. التعلم هو : اكتساب السلوك — تعديل السلوك — تغير في السلوك.
2. لاحظ تعلم بعض تلاميذك في المدرسة. ما الأسباب التي تدفعهم للتعلم ؟ وهل يمكنك تطبيق شروط التعلم عليهم ؟
3. ضع علامة (صح) أو (خطأ) أمام العبارات التالية :
   أ . التكرار يؤدي إلى التعلم.
   ب. التعلم الشرطي أحسن من التعلم بالمحاولة والخطأ.
   ج. الأثر الطيب أجدى في التعلم من الأثر غير المرضي.
   د. تشابه عناصر الموقفين لا يؤدي إلى انتقال أثر التعلم.
   هـ. يستطيع المعلم بمفرده علاج صعوبات التعلم.
   و. النشاط الزائد والقابلية للتشتت من أهم مشكلات تلاميذ المرحلة الاعدادية.
4. الاستبصار يعني قوة الملاحظة في حل المشكلة — أم اعادة تنظيم عناصر المشكلة ؟
5. أكتب أهم صعوبات التعلم التي تصادفك في الفصل المدرسي.
6. أذكر مثالاً من الفصل المدرسي لكل مما يأتي : أثر الدوافع على التعلم — الثواب — العقاب — التعلم الشرطي — سلوك المحاولة والخطأ — الاستبصار — انتقال أثر التدريب.
7. اشرح أثر كل مما يأتي على تعلم التلاميذ مع ذكر أمثلة من الفصل المدرسي :
   (أ) الدافع، (ب) الممارسة، (ج) الثواب والعقاب.
8. وضح العلاقة بين التعلم الشرطي والتعلم بالمحاولة والخطأ.
9. ماذا يستفيد المعلم من دراسته لنظريات التعلم ؟
10. ما معنى وضوح عناصر الموقف التعليمي ؟ اشرح أثر ذلك على عملية التعلم مع الاستشهاد بمثال من الفصل المدرسي.

قراءات اضافية

1. أرنو. ف. ويتيج : **مقدمة في علم النفس**، ترجمة : عادل عز الدين الأشول وآخرون، مطابع الأهرام، القاهرة، 1983.
2. دينيس تشايلد : **علم النفس والمعلم**، ترجمة : عبد الحليم محمود السيد وآخرون، مطابع الأهرام، القاهرة، 1983.
3. رمزية الغريب : **التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1971.
4. سيد خير الله : **علم النفس التعليمي : أسسه النظرية والتجريبية**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1982.
5. طلعت منصور وآخرون : **أسس علم النفس العام**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1981.
6. فتحي السيد عبد الرحيم، وحليم السعيد بشاي : **سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة**، دار القلم، الكويت، 1982.
7. محمد عثمان نجاتي : **علم النفس في حياتنا اليومية**، دار القلم، الكويت، 1983.

الفصل الثاني عشر

مطالب النمو ومراحله

الوحدة الاولـــى

علم نفس النمو ـ الطفولة والمراهقة ـ النمو الجسمي في الطفولة والمراهقة

علم نفس النمو :

يهتم علم نفس النمو بدراسة الأطفال والمراهقين والراشدين منذ بداية وجودهم وحتى الشيخوخة. ويطلق عليه أحيانا اسم النمو النفسي وهو يعني سلسلة متتابعة من التغيرات تؤدي بالفرد نحو اكتمال النضج. وهذه التغيرات تشمل عدة جوانب منها التغيرات الجسمية والفسيولوجية من حيث الطول والوزن والحجم، والتغيرات في أجهزة الجسم المختلفة، والتغيرات العقلية والانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الفرد في مراحل نموه المختلفة [1].

ويستفيد من دراسة علم نفس النمو عدد كبير من المسؤولين عن تربية الطفل والمراهق. فهي تفيدنا كمربين في معرفة الخصائص المميزة للاطفال والمراهقين، والعوامل المؤثرة على نموهم وسلوكهم وطريقة تفاعلهم وتوافقهم في الحياة. وتفيدنا أيضا في بناء المناهج الدراسية والتي يجب أن تعتمد على خصائص كل عمر زمني، وكذلك في اختيار طرق التدريس الملائمة للتلاميذ واعداد الوسائل التعليمية المناسبة. كما تؤدي الى فهمنا للنمو العقلي لدى التلاميذ ومعرفة القدرات الخاصة والاستعدادات التي تميز مرحلة عمرية معينة أو تلميذ معين، وأساليبهم في التفكير والتذكر والقدرة على التحصيل في العملية التعليمية، واستخدام كل ذلك في التوصل الى الطرق الملائمة للتدريس والتربية للتلاميذ والتي تتلاءم مع مستوى نضجهم [2].

وتوضح دراسة علم نفس النمو للمعلم الفروق الفردية بين التلاميذ في الحواس المختلفة مثل قوة الابصار والسمع وغيرها، وكذلك الفروق بينهم في القدرات العقلية والامكانات الجسمية والميول وغير ذلك. ويستفيد المعلم من ذلك في علاج الصعوبات التي تعترض تلميذا بعينه عن غيره، وقد يلجأ الى التربية الفردية بدلا من الجماعية.

---

(1) حامد زهران، **علم نفس النمو**، 1977، ص 11.

(2) أحمد زكي صالح :**علم النفس التربوي**، 1979، ص 66—67.

ويفيد علم نفس النمو كلا من الوالدين في تفهم أبنائهم ومعرفة إمكاناتهم وقدراتهم ومساعدتهم على النمو والنضج، ويفيد المخططين للتربية وواضعي المناهج الدراسية وعلماء النفس والعاملين في مجالات أخرى متعددة.

ويؤثر على النمو عوامل متعددة تنقسم الى قسمين أساسيين هما : الوراثة والبيئة، وقد سبق الحديث عن هذين العاملين في فصول أخرى.

والحديث عن الوراثة يشمل الكرومزومات التي تحمل الجينات الوراثية من الأب و الأم، والتي تلتحم معا كنتيجة للاخصاب. أما البيئة فهي العوامل التي تساعد في عملية النمو مثل التغذية للام والطفل بعد الولادة وأثر ذلك على نموه، وكذلك التعلم ودوره في تنمية قدرات الطفل والمراهق واكسابهما العديد من الخبرات. كما يؤثر على نمو الطفل المستوى الاقتصادي والاجتماعي للاسرة، وعدد أفراد الأسرة وترتيبه بينهم، والمستوى الثقافي والاخلاقي للوالدين،والبيئة الحضارية والجغرافية وغيرها من العوامل البيئية التي لها أثر كبير في تنشئة الطفل والمراهق ونموهما.

الطفولة والمراهقة :

يقسم النمو الى عدة مراحل هي : مرحلة ما قبل الميلاد وهي فترة الحمل، ومرحلة المهد أو الرضاعة وهي فترة العامين الأولين، ومرحلة الطفولة التي تنقسم الى مبكرة (3ـ5 سنوات) ومتوسطة (6ـ8 سنوات) ومتأخرة (9ـ11)، ومرحلة المراهقة وهي مرحلة الانتقال من الطفولة الى الرشد وهي تقسم أيضا الى مراهقة مبكرة (12ـ14)، ومراهقة وسطى (15ـ17) ومراهقة متأخرة (18ـ21)، ثم مرحلة الرشد من 22 وحتى60، والشيخوخة بعد ذلك من 60 سنة وحتى الوفاة.

وكل مرحلة من هذه المراحل لها مطالبها المختلفة وسوف نقتصر في الحديث عن مرحلتي الطفولة والمراهقة حتى يستفيد المعلم من ذلك في آداء رسالته. وسوف نقسم مرحلة الطفولة الى فترتين مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية (3ـ5) ومرحلة المدرسة الابتدائية (6ـ12)، ثم مرحلة المراهقة (13ـ17) فقط. وسوف نوضح في كل مرحلة بعض مظاهر النمو النفسي وهي : النمو الجسمي، والعقلي أو المعرفي، والانفعالي والاجتماعي، والخلقي والديني.

ويمكن تلخيص ما يفيد المعلم والآباء من دراسة علم نفس النمو وخاصة دراسة مرحلتي الطفولة والمراهقة فيما يلي[3] :

1 . معرفة السلوك المتوقع من الطفل ومتى نتوقعه لكي نرعاه.
2 . مساعدة الاطفال والمراهقين على تحقيق النمو والتوافق في كل مرحلة.
3 . معرفة شخصية الفرد في أبعادها النفسية المختلفة والاهتمام بها.
4 . تفهم أثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي على عملية النمو.

---

(3) حامد زهران : المرجع السابق، ص 65 ـــ 67.

5 . تفهم النمو العقلي والعمل على تنميته بشتى الطرق.
6 . بناء المناهج التربوية المناسبة لكل مرحلة من مراحل النمو.
7 . الارشاد النفسي والتربوي للتلاميذ وللوالدين في تربيتهم لابنائهم.
8 . تفهم المعلم والوالدين أن الاشباع النفسي لحاجات الفرد هام لنموه النفسي.
9 . معرفة مشكلات كل مرحلة والتفكير في حلولها قبل حدوثها.

أولا : النمو الجسمي في الطفولة والمراهقة

أ . النمو الجسمي في مرحلة ما قبل المدرسة (3ـ5) :

في نهاية العامين الاولين يصل طول الطفل الى 85 سم (•) تقريبا وفي الثالثة يصل الى 90 سم ويزداد متباطئا بمعدل 9ـ8ـ7ـ6 سم خلال السنوات 3ـ4ـ5ـ6 على التوالي. أما الوزن فهو 15 كجم في البداية ويصل الى حوالي 18 كجم في الخامسة بمعدل زيادة 1 كجم (• •) في السنة. وفي السنة الثالثة من العمر يكون لدى الطفل من الاسنان حوالي 20 سنا وضرسا، ويستمر ظهور الاسنان بعد ذلك حتى السادسة ثم تبدأ الاسنان في السقوط لتظهر الاسنان الدائمة. ويسير النمو العضلي والهيكل العظمي بخطى حثيثة، ويزداد نمو الجهاز العصبي حتى يصل وزن المخ في نهاية هذه المرحلة الى 90% من وزنه عند الراشد ويكون الاولاد أقل وزنا من البنات. ويستطيع الطفل الكتابة في خطوط ويفضل أحد اليدين على الاخرى، ويهتم كثيرا بالرسم. وأهم ما يميز نمو الطفل في هذه المرحلة هو قدرته على النشاط الحركي كالجري والقفز والتسلق، وهذا يوجب علينا اتاحة الفرصة له لممارسة هذه الانشطة الحركية (4).

ب. النمو الجسمي في مرحلة المدرسة الابتدائية (6ـ12) :

وهذه هي مرحلة النمو الجسمي البطيء حيث يزداد الطول بمعدل 5% سنويا ويزداد الوزن حوالي 10% في السنة. ويصل حجم الرأس الى حجم رأس الراشد. ويكون الأولاد أطول من البنات. وفي سن العاشرة يصل وزن المخ الى 95% من وزنه النهائي، أما في نهاية المرحلة (9ـ12) فتستطيل الأطراف ويزداد نمو العضلات وتقوى العظام، ويتتابع ظهور الاسنان الدائمة. وفي نهاية المرحلة يلاحظ طفرة في نمو الطول استعدادا لمرحلة المراهقة (5).

ويتميز الطفل في هذه المرحلة بالصحة العامة الجيدة وأنه يقاوم المرض، ويتعلم عادات الاهتمام بالجسم، ويتحمل التعب ويكون أكثر مثابرة. ويميل الطفل للاعمال اليدوية والحل

---

(4) حامد زهران : المرجع السابق، ص 162 ـ 172.
(•) سم = سنتيمترا.
(• •) كجم = كيلو جراما.
(5) جون كونجر وآخرون : **سيكولوجية الطفولة والشخصية**، 1981، ص 447 ـ 448.

والتركيب وتعلم المهارات الجسمية والحركية اللازمة للالعاب. كما يزداد التآزر الحركي بين اليدين والعينين.

وتؤثر المشكلات الصحية وسوء التغذية والعيوب الجسمية في سوء التوافق المدرسي والتحصيل وفرص اللعب. وتوضح الدراسات أن الاطفال الموهوبين عقليا يتسمون بالتفوق في نموهم الجسمي وفي التحصيل المدرسي.

ج . النمو الجسمي في مرحلة المراهقة (13ـ17) :

مرحلة المراهقة هي مرحلة الانتقال من الطفولة الى الرشد والنضج أي مرحلة تأهب للنضج. وتظهر بدايتها في البلوغ الجنسي، وهي توصف أيضا بأنها فترة عواصف وتوتر وشدة وبها الكثير من الازمات النفسية والمعاناة والاحباط والصراع والقلق والتناقضات.

وهي عموما مرحلة حرجة لأن المراهق يحاول فيها الاستقلال ولكنه لا يستطيع أن يستقل تماما عن الآخرين فهو في حاجة اليهم، كما يسعى للحرية ولكن المعايير والقيم تقيد حريته. وتؤثر الضغوط الاجتماعية على تفكيره ورغباته وسلوكه.

وأهم ما يميز هذه المرحلة هو البلوغ الجنسي، وزيادة سرعة النمو الجسمي بعد فترة النمو الهادئة السابقة لها. وتكون أقصى سرعة للنمو عند البنات في عمر12 سنة وعند البنين 14 سنة. ويتغير شكل الوجه وتزول ملامح الطفولة ويزداد الطول زيادة سريعة ويتسع الكتفان، ويطول الجذع والساقان ويزداد نمو العضلات والوزن أيضا نتيجة لنمو العضلات والعظام.

وتزداد الفروق الفردية داخل الفرد الواحد في الابعاد المختلفة حيث نجد أن نمو الأطراف أكثر من الرأس مثلا. كما تبدو الفروق بين الجنسين فتتقدم البنات في سرعة النمو أولا ثم يلحق الأولاد بهن ويتفوقون عليهن بعد ذلك في النمو الجسمي طولا ووزنا(6).

ويؤثر على النمو الجسمي عدة عوامل أهمها المحددات الوراثية وافرازات الغدد ثم العوامل البيئية من تغذية ورعاية وخلافهما.

---

(6) حامد زهران : المرجع السابق، ص 308 ــ 313، 335 ــ 340.

النمو المعرفي، والنمو الانفعالي في مرحلتي الطفولة والمراهقة

ثانيا : النمو المعرفي في مرحلتي الطفولة والمراهقة

أ . النمو المعرفي في مرحلة ما قبل الدراسة :

يحاول الطفل في هذه المرحلة التعرف على العالم الخارجي المحيط به، ولذلك فإنها تسمى مرحلة السؤال حيث يسأل الطفل عن كل شيء يحيط به. ويسيطر عليه سلوك حب الاستطلاع وقد يمل منه المحيطون به ولكن اجاباتهم لاسئلته تساعده في تكوين المفاهيم المختلفة. وتشمل المفاهيم التي يتعلمها المأكولات والمشروبات والملبوسات والاشكال ويتعلم مفهوم الزمن والمكان والعدد.

ويطرد نمو الذكاء ويتغير ادراكه للمحسوسات والاشياء العلمية، لكنه يستطيع التعميم، وتزداد قدرته على الفهم والتعلم من الخبرة أو المحاولة والخطأ ويركز انتباهه لفترة قصيرة، ويكون تذكره مباشرا وتفكيره ذاتيا يدور حول نفسه، وخياله ايهاميا كما يتميز بأحلام اليقظة. ويؤثر على هذه الجوانب دور كل من الأب والأم في الأسرة، والمستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

ويتعلم تكوين الجمل القصيرة في العام الثالث (الجملة من 3ـ4 كلمات) والجمل الطويلة في العام الرابع. وتزداد حصيلته اللغوية ويتبادل الحديث مع الكبار، ويستطيع وصف الصور وفهم معاني الأرقام ومعاني بعض الكلمات.

ويتضح هنا دور المستوى الاقتصادي والاجتماعي والذكاء والجنس في تعلم اللغة وتكون حصيلة البنات اللغوية أكثر من الأولاد. كما تؤثر وسائل الاعلام المختلفة وعملية التعلم في اكتساب اللغة. ولذلك ينصح المربون بضرورة وضع الطفل في مدرسة الحضانة. ولا ننسى أهمية حديث الكبار للاطفال ولهجتهم، وكذلك سلامة جهاز الكلام عند الطفل وكفاءة الحواس مثل السمع على تعلم اللغة (7).

ب . النمو المعرفي في مرحلة المدرسة الابتدائية :

في بداية هذه المرحلة يدخل الطفل المدرسة ويتعلم منها الكثير من المعارف والمعاني والمفاهيم والكلمات. فهو يتعلم المهارات الاساسية في القراءة والكتابة والحساب، ويحب قراءة القصص. وفي منتصف هذه المرحلة يقرأ القصص في أوقات الفراغ. ويزداد نمو الذكاء ويتسم بالتذكر والفهم ويزداد مدى انتباهه، وينمو تفكيره من الحس الى المجرد والابداع والتركيب

(7) جون كونجر وآخرون : المرجع السابق، ص 300 ـ 306.

ويهتم بالواقع والحقيقة. وتنمو المفاهيم من البسيطة الى المعقدة وتنحو نحو الموضوعية بدلا من التمركز حول الذات وتميل الى التجريد وتكون أكثر ثباتا. ويكون أكثر قدرة على التعبير الشفوي منه على التحريري ويميل لحفظ الأغاني والأناشيد (8).

ويؤثر في النمو المعرفي مستوى الأسرة الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والمدرسة ووسائل الاعلام. كما يؤثر التعزيز على التحصيل في المدرسة.

وفي المرحلة العليا من المدرسة الابتدائية (9ـــ12 سنة) يزداد نمو الذكاء حتى الثانية عشرة وتظهر القدرات الخاصة، وتنمو مهارة القراءة وتتضح القدرة على الابتكار، ويستمر التفكير المجرد في النمو. ويستطيع التلميذ تفسير المعاني والمواقف بدرجة أفضل ويزداد مدى الانتباه، والقدرة على التعلم، ونمو المفاهيم واتسامها بالموضوعية والتجريد والثبات ويتعلم المعايير والقيم الخلقية والخير والشر. ويستطيع فهم المناهج الدراسية الأكثر تقدما وتعقيدا. ويزداد حب الاستطلاع لمعرفة الكثير عن البيئة المحيطة به وبلاده وبلاد العالم الاخرى.

وتبدو الفروق الفردية واضحة في الذكاء والتحصيل وفي اللغة التي تزداد مفرداتها. ويدرك معاني المجردات مثل الامانة والعدل والحرية وغيرها. وتتضح القدرة على الفهم والاستمتاع الفني والتذوق الادبي والتعبير (9).

ج . النمو المعرفي في مرحلة المراهقة :

في هذه المرحلة يتم نضج القدرات العقلية ويكون الذكاء واضحا نتيجة لظهور القدرات الخاصة. ويظهر ذلك في القدرة اللفظية والقدرة العددية وسرعة التحصيل وامكانية التحصيل في المواد المعقدة وفهمها، وتنمو قدرته على التعلم بصفة عامة وينمو الادراك من الحس المباشر الى المعنوي. ويزداد الانتباه وفهم المشكلات المعقدة وحلها. ويعتمد التذكر على الفهم واستنتاج العلاقات وينمو التفكير المجرد والقدرة على الاستدلال والاستنتاج والحكم على الاشياء وحل المشكلات، وتنمو القدرة على التحليل والتركيب وفهم الأفكار. وتزداد قدرته على التعميم والاستفادة من الأفكار والمفاهيم والرموز (10).

وتهدأ سرعة نمو الذكاء في نهاية المرحلة وتتضح القدرات بدرجة أكبر ويتجه التعلم نحو التخصص وينمو التفكير الابتكاري وتتسع مدارك المراهق ومعارفه وقدرته على النقد والتحصيل. وتنمو الميول والاهتمامات الخاصة ويحاول التعبير عن نفسه وتسجيل مذكراته. ويفكر في المستقبل العلمي والمهني ويكتسب الأسلوب العلمي في التفكير. ويصل نمو الذكاء الى قمة النضج في الفترة من 16ـــ20 سنة ولكن الأذكياء والموهوبين يستمر نموهم العقلي

---

(8) حامد زهران : المرجع السابق، ص 213ـــ223 .

(9) المرجع السابق، ص 233 ـــ 243.

(10) طلعت حسن عبد الرحيم : **الاسس النفسية للنمو الانساني**، 1983، ص 293 ـــ 295.

بعد ذلك ولكن ببطء شديد. وفي بداية مرحلة الرشد يتبلور التخصص ويتضح المستقبل المهني [11].

ثالثا : النمو الانفعالي

أ . النمو الانفعالي في مرحلة ما قبل المدرسة :

تتسم انفعالات الطفل في هذه الفترة بالشدة والتمركز حول الذات مثل الخجل والاحساس بالذنب والشعور بالنقص. ويحب والديه بدرجة كبيرة ويزداد الخوف من الانفصال عنهما. وتبدو نوبات الغضب واضحة واحتجاجه اللفظي مع العناد والمقاومة والعدوان. وكثيرا ما نسمع رفضه لتعليمات الكبار ويغار من الصغار. ويلجأ الى وسائل دفاعية منها الانسحاب السلوكي والكبت والانكار والاسقاط والنكوص. وفي نهاية هذه المرحلة يتجه نحو الاستقرار الانفعالي [12].

ب . النمو الانفعالي في مرحلة المدرسة الابتدائية :

وهي مرحلة الاستقرار الانفعالي والثبات. فالطفل هنا قابل للاستثارة الانفعالية ولكن انفعالاته أكثر هدوءا. وتتكون العادات الانفعالية والعواطف ويقاوم النقد ولكنه ينقد الآخرين ويعبر عن غيرته بالضيق والتبرم. ومما يساعد على ثباته الانفعالى اتساع دائرة اتصاله بالعالم الخارجي، وتحول بعض المظاهر الانفعالية مثل العناد والمنافسة والعدوان الى صداقات وتعاون. وفي نهاية المرحلة يميل للمرح ويضبط انفعالاته وتقل مظاهر الغيرة والغضب ويعبر عن الغضب بالمقاومة السلبية بالالفاظ ويعبر عن الغيرة بالوشاية [13].

ج . النمو الانفعالي في مرحلة المراهقة :

وتبدو هنا الثورة والعنف والتهور في الانفعالات وعدم تناسب الاستجابة مع المثير. ونلاحظ شدة الانفعال والتذبذب والتناقض الانفعالي بين الحب والكره والشجاعة والخوف. ويسعى المراهق نحو الاستقلال الانفعالي حيث تظهر علامات الخجل والانطواء والتمركز حول الذات نتيجة للتغيرات الجسمية المفاجئة. كما نلاحظ التردد نتيجة لعدم ثقته بنفسه، ويزداد خياله وتكثر أحلام اليقظة والاحلام التي يكون فيها بطلا. ويتجه نحو الجنس الآخر وتبدو الحساسية الانفعالية واضحة عنده ويتعرض لحالات الاكتئاب واليأس، ويتمرد على السلطة في المنزل أو المدرسة أو المجتمع وخاصة تلك التي تحد من سلوكه وتحول دون التحرر والاستقلال.

---

(11)حامد زهران : المرجع السابق، ص 340 — 347.

(12)أحمد زكي صالح : المرجع السابق، ص 122 — 123.

(13)حامد زهران : المرجع السابق، ص 223 — 225، 245 — 246.

وفي نهاية المرحلة يتجه نحو الثبات الانفعالي ويميل الى المثالية وتمجيد الأبطال، وتتكون عنده بعض العادات الانفعالية مثل الاعتداد بالنفس والعناية بالمظهر، والمشاركة الانفعالية مع الآخرين، والولاء، والميل الى الرأفة والرحمة (14).

الوحدة الثالثة

النمو الاجتماعي، والنمو الخلقي والديني في مرحلتي الطفولة والمراهقة

رابعا : النمـو الاجتماعـي

أ . النمو الاجتماعي في مرحلة ما قبل المدرسة :

يزداد وعي الطفل بالبيئة الاجتماعية المحيطة به وتظهر الألفة والمشاركة وتتسع دائرة علاقاته وتفاعله مع الآخرين. ويتعلم بعض المعايير الاجتماعية ويميل للتعاون والصداقة مع من في سنه. ويحرص على المكانة الاجتماعية ويكون سلوكه أنانيا، ويتضح العناد والمنافسة مع الآخرين والاستقلال عن الأم ويحاول أن يتوافق مع البيئة المحيطة به (15).

ب . النمو الاجتماعي في مرحلة المدرسة الابتدائية :

يزداد اتساع دائرة اتصال الطفل بالعالم الخارجي نتيجة لذهابه للمدرسة الابتدائية واختلاطه بالأقران، والكبار، وتعوده اللعب الجماعي وتكوين الصداقات وتعاونه مع الآخرين، وظهور الزعامات بين جماعة الأقران، ومع تقدمه في المدرسة يزداد تفضيله لجماعة الرفاق التي تؤثر عليه كثيرا ويتفاعل معها بشدة ويشعر بالولاء لها والتماسك بأفرادها والتفاخر بمبادئها. ويتعلم المعايير الاجتماعية والقيم، ويزداد شعوره بالمسؤولية. ويتوحد مع دور جنسه المناسب ويبتعد عن صداقة الجنس الآخر، ويقل اعتماده على الكبار. ويظهر هنا دور جماعة الأقران والأخوة الكبار في اكساب الأطفال المعايير والمبادىء وكذلك دور المساجد والنوادي وأجهزة الاعلام المختلفة (16).

ج . النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة :

ينتقل التلميذ في هذه الفترة الى المدرسة الاعدادية، ونتيجة لذلك تزداد ثقته بنفسه ويتسع أفقه ونشاطه الاجتماعي واتصاله بالآخرين، ويهتم بمظهره الشخصي ويحب مشاركة الآخرين في الانشطة والمناسبات، كما يميل للاستقلال الاجتماعي والاعتماد على نفسه. ويبحث

(14)طلعت حسن عبد الرحيم : المرجع السابق : ص 295 ــ 297.
(15)أحمد زكي صالح : المرجع السابق، ص 124 ــ 126.
(16)جون كونجر وآخرون : المرجع السابق، ص 442 ــ 446.

عن شخصية بارزة لتقليدها وتبدو الانانية في سلوكه ويلاحظ عليه التآلف والنفور والتمرد.

وفي المدرسة الثانوية تتضح رغبته في تأكيد الذات بجانب مسايرته للجماعة، ويبحث عن نموذج يحتذى به، ويختار المبادىء والمثل التي يفضلها ويهتم بعمل الخير، ويزداد شعوره بالمسؤولية تجاه الآخرين ويساعدهم ويميل الى تقييم التقاليد ويهتم باختيار الاصدقاء، وتنمو لديه الاتجاهات المختلفة والمرتبطة بالدراسة والعمل والقضايا المحيطة به (17).

خامسا : النمو الخلقي والديني

يقول الحق تعالى « وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ » (القلم : 4)، وقال رسول الله ﷺ « اللهم كما أحسنت خلقي فأحسن خُلقي ».

فقد خلقنا الله سبحانه وتعالى في أحسن صورة، وهو القادر على كل شيء. وبيّن لنا طريق الحق والهداية وطريق الظلم والشر وعلينا الاختيار بينهما. ويتحدد هذا الاختيار طبقا للقيم والمعتقدات الموجودة لدينا، وهذه القيم والمعتقدات جزء من ثقافة المجتمع. ويتعلم الفرد هذه القيم والمعتقدات من البيئة التي ينشأ فيها ومن المحيطين به والمربين. فإذا نشأ في أسرة متدينة اكتسب منها القيم والسلوك السوي الذي يتوافق مع الاسرة والمجتمع.

والأسرة هي المؤسسة الأولى المسؤولة عن تعليم الطفل واكسابه التعاليم والمعايير والمعتقدات عن طريق التلقين من الوالدين ويأتي بعدهم المربون في المدرسة. فالطفل يولد على الفطرة، ويتعلم ممن حوله فإذا كان في بيئة طيبة صالحة اكتسب منها السلوك السوي والمعايير الدينية والقيم الجيدة. ولا يقل دور المدرسة عن دور الأسرة في تعليم الفرد الصواب والسلوك السوي واكسابه القيم والمعتقدات الدينية السائدة في المجتمع، وهناك أيضا المؤسسات الاجتماعية الأخرى التي تساعد في التربية الخلقية والدينية للفرد ومنها المساجد والنوادي وأجهزة الاعلام وغيرها (18).

أ . النمو الخلقي والديني في مرحلة الطفولة :

يكتسب الطفل الأفكار الدينية من الوالدين والمربين ثم يتمثلها ويؤمن بها ويدافع عنها. وهو يتعلم هذه الأفكار والمعتقدات منذ الصغر، ففي سن الرابعة يعرف كلمات مثل الله والملائكة والجنة والنار ولكنه لا يفهم معنى ذلك ولا يتعلم المبادىء الاخلاقية المجردة. ولا يسمح النمو العقلي للطفل بذلك بل يتعلم من مواقف الحياة العملية بالتدريج بعض الامثلة للمبادىء الخلقية. وهنا يخطىء الوالدان في عقاب الطفل على سلوك معين ثم يسامحانه بعد ذلك على نفس السلوك ويؤدي هذا الى حيرة الطفل لتناقض سلوك الوالدين. ولا يستطيع

---

(17)مصطفى فهمي : **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، 1979، ص 231 — 244.

(18)محمد عماد الدين اسماعيل وآخرون : **كيف نربي أطفالنا**، 1974، ص 246 — 248.

الطفل معرفة الصواب من الخطأ (19).

وقد يسأل الطفل أسئلة ولا يحصل على اجابتها مثل : من هو الله، وما شكله ؟ وأين هو ؟ وهكذا. ويرغب في الحصول على اجابة يفهمها.

ويتأثر النمو الخلقي والديني بالنمو العقلي والاجتماعي للطفل. فعندما يلتحق بالمدرسة الابتدائية يكون تفكيره أكثر موضوعية ويتعلم الصواب والخطأ، والحلال والحرام وتتكون لديه المعايير ويدرك قواعد السلوك. ويكون التصور الديني للطفل مليئا بالملائكة والشياطين، ويتصور أن الملاك انسان له أجنحة وملابس بيضاء، أما الشيطان فهو مارد غليظ ينبعث الشرر من عينيه. ومع تقدم نموه العقلي يفهم الطفل التعاليم الدينية والخلقية على أساس من المنطق، ويعرف أن الله رب كل الناس وأن الدين يجمع أناسا كثيرين. كما يعرف أن هناك جماعات تتبع أديانا أخرى.

وفي نهاية هذه المرحلة تتحدد الاتجاهات الدينية والخلقية للطفل في ضوء ما يسود الأسرة والمدرسة والمجتمع من قيم وعادات وتقاليد ومعتقدات، لأنه يكتسب ذلك من الكبار ويتعلمها منهم. ويقترب سلوكه من سلوك الكبار، ويدرك مفاهيم الأمانة والصدق والعدالة ويحاول التوفيق بين حاجاته ومتطلباته وبين السلوك الأخلاقي (20).

ب . النمو الخلقي والديني في مرحلة المراهقة :

قال رسول الله ﷺ « اِتَّقِ الله حيثما كنتَ واتَّبِعْ السيئة الحسنة تمحها وخالق الناس بخلق حسن ».

وروى أن رسول الله ﷺ سئل : « أيُّ المؤمنين أفضل ايمانا ؟ فقال : أحسنهم خلقا ».

ومن أخلاق الرسول ﷺ : الرحمة والصدق والأمانة والحلم والشجاعة والحياء والتواضع والجود والسخاء والمودة والعطف والعدل والصبر.

وفي مرحلة المراهقة يكون الفرد قد اكتسب بعض القيم والمعتقدات والمعايير الأخلاقية في المرحلة السابقة وعليه أن يتبعها ويسير حسب تعاليمها. ولكننا نجد أن المراهق قد يرفض تلك المعايير ويختلف سلوكه عن سلوك الآخرين، وذلك لرفضه سلطة الكبار. ويتضح ذلك في مضايقته للمعلمين، والمشاغبة في المدرسة أو المنزل والغش والتخريب والتأخر خارج المدرسة أو المنزل والعنف والعدوان ونقد الآخرين، وربما القيام بسلوك مناف للاخلاق مع علمه بذلك.

ونتيجة لنموه وتفاعله مع الآخرين يتعلم التسامح والتعاون والصدق والعدالة والمودة

---

(19)حامد زهران : المرجع السابق، ص 261 — 263.

(20)المرجع السابق : ص 265 — 266.

والطموح وتحمل المسؤولية. وتتسع دائرة تفاعله الاجتماعي ويكتسب الخبرات العديدة ويتفهم المعايير الاخلاقية ويطبقها وقد يتهاون فيها أحيانا، ويبرر سلوكه مثل الغش في الامتحان، وخروجه عن القيم والمعايير مما يؤدي به الى الصراع النفسي والاكتئاب والشعور بالذنب.

ولكن الشباب المؤمن بدينه وتعاليم الاسلام يختلف تماما عن ذلك الشباب المنحرف أو الثائر على قيم المجتمع الفاضلة. وهناك أثر كبير للدين على النمو النفسي والصحة النفسية للفرد وعلى سلوكه الايجابي. فيساعده ذلك على الاستقرار النفسي والشعور بالامن والثقة بالنفس وينير له طريق الخير.

ومن مظاهر النمو الديني للمراهق قيامه بالانشطة الدينية العملية، وحب الله والخوف منه. وقد يؤدي به ذلك الى التصوف الزائد وأحيانا تسيطر عليه بعض أساليب التفكير الخرافي والتفاؤل والتشاؤم والتوسل الى الأولياء. وأحيانا يأخذه الحماس في الثورة على سلوك الآخرين فيلجأ الى اقامة الفضيلة وتحطيم أماكن اللهو والفساد.

وقد يشعر المراهق بالذنب نتيجة لظهور الدافع الجنسي لديه فيتعلق أكثر بالدين ويتجه الى الله ليساعده على تلك الغريزة ويهديه الى طريق الخير [21].

* * *

(21) حامد زهران : المرجع السابق، ص 394 — 400.

المفردات والمصطلحات

— الطفولة : هي الفترة العمرية التي تقع بين مرحلتي المهد والمراهقة أي من 3 — 12 سنة، وتقسم الى طفولة مبكرة (3—5 سنوات) ومتوسطة (6—8) ومتأخرة (9—12).

— مراحل النمو : يقسم النمو الى مراحل عمرية تتميز كل منها بخصائص ومطالب معينة.

— مطالب النمو : هي الاشياء التي يتطلبها النمو النفسي للفرد والتي يجب أن يتعلمها الفرد حتى يحقق حاجاته ورغباته ويكتمل نضجه.

— المراهقة : وهي الفترة التالية لمرحلة الطفولة وتبدأ من 13 — 17 سنة، وتعتبر مرحلة الانتقال من الطفولة الى الرشد.

— النضج : هو التغيرات الداخلية المتتابعة التي ترجع الى التكوين الفسيولوجي أو العضوي وتؤدي الى اكتمال النمو.

— النمو الاجتماعي : هو نمو عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي، أو مدى ارتباط الفرد أو استقلاله عن الآخرين واكتسابه للمعايير والمعتقدات الاجتماعية.

— النمو الانفعالي : ويعني تطور وظهور الانفعالات المختلفة مثل الفرح والحب والكره والخوف وغيرها.

— النمو الجسمي : وهو التغيرات العضوية والفسيولوجية التي تؤدي الى اكتمال نمو أجهزة الجسم المختلفة.

— النمو الخلقي والديني : وهو اكتساب المبادىء والمعايير والقيم والمعتقدات الدينية السائدة في المجتمع.

— النمو المعرفي : ويقصد به نمو الوظائف العقلية المختلفة مثل الذكاء العام أو القدرات والعمليات العقلية ويتم ذلك عن طريق اكتساب اللغة والمعلومات والمفاهيم والخبرات المختلفة.

— النمو النفسي : سلسلة متتابعة من التغيرات تؤدي بالفرد نحو اكتمال النضج أو النمو.

النشاط التقويمي

1 . ماذا يستفيد المعلم من دراسة علم نفس النمو ؟

2 . تتصف مرحلة ...... بنمو المهارات الأساسية.

3 . كلما تقدم الطفل في مراحل النمو، كلما أصبح تأثير..... أكثر أهمية، بينما يقل تأثير .....

4 . هل يمكن أن تؤثر العوامل البيئية في بداية بعض مراحل النمو واتجاهاته ؟

5 . ما الذي يميز النمو الجسمي في مرحلة المدرسة الابتدائية ؟

6 . أذكر أمثلة من أحد الفصول الدراسية توضح النمو المعرفي في المدرسة الابتدائية.

ضع علامة صح أمام الاجابة الصحيحة في السؤالين 7 ، 8 التاليين :

7 . يتداخل النمو الاجتماعي والنمو الخلقي في مرحلة المراهقة في :

أ . الثقة الزائدة بالنفس.

ب . اتساع النشاط الاجتماعي.

ج . اكتساب القيم والمعتقدات.

د . الاستقلال والشعور بالمسؤولية.

هـ . كل ما سبق.

8 . تتميز مرحلة المراهقة بـ :

أ . العنف والتهور في الانفعالات.

ب . زيادة سرعة النمو الجسمي.

ج . نضج القدرات العقلية.

د . كل ما سبق.

هـ . لا شيء مما سبق.

9 . وضح العلاقة بين النمو الاجتماعي والنمو الانفعالي في مرحلة المدرسة الابتدائية.

10 . الاستقلال وتأكيد الذات من أهم ما يميز النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة، فما علاقة ذلك بالنمو الانفعالي ؟

قراءات اضافية

1 . أحمد زكي صالح : **الاسس النفسية للتعليم الثانوي**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1979.

2 . أحمد زكي صالح : **علم النفس التربوي**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1972.

3 . جون كونجر وآخرون : **سيكولوجية الطفولة والشخصية**، ترجمة:أحمد عبد العزيز سلامة وجابر عبد الحميد، دار النهضة العربية، القاهرة،1981.

4 . حامد عبد السلام زهران : **علم نفس النمو**، عالم الكتب، القاهرة 1977.

5 . طلعت حسن عبد الرحيم : **الاسس النفسية للنمو الانساني**، دار القلم، دبي، 1983.

6 . محمد عماد الدين اسماعيل وآخرون : **كيف نربي أطفالنا ــ التنشئة الاجتماعية للطفل في الأسرة العربية**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1974.

7 . مصطفى فهمي : **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**، مكتبة مصر، القاهرة،1979.

الكتاب الثالث

في المناهج وطرق التدريس



الفصل الثالث عشر
مفهوم المنهج وأسسه

الوحدة الأولى

المفهوم الضيق والمفهوم الشامل للمنهج

يقول تعالى : « لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجاً » (المائدة : 48) أي طريقا واضحا، وفي حديث لابن عباس : « لم يمت رسول الله ﷺ حتى ترككم على طريق ناهجة » أي واضحة. وهناك كلمة أخرى تستخدم أحيانا بمعنى المنهج، وهي المقرر، والذي يشير إلى المعلومات المحددة، أو كمية المعرفة التي يجب أن يتعلمها التلاميذ في كل موضوع مقرر خلال السنة الدراسية. فهناك مقرر اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، وآخر للحساب الخ، وهكذا سائر المواد على اختلاف السنوات الدراسية.

ولقد ساد الفكر التربوي لعصور طويلة المفهوم الضيق للمنهج، وهو الذي يقصر مدلول المنهج على مجموعة المقررات الدراسية التي تقررها المدرسة أو الكلية أو المعهد على طلابها، وترى أنها ضرورية للطالب، بغض النظر عن حاجات الطلاب وقدراتهم، وميولهم، وبعيدا عن الوسط الاجتماعي والحياة الاجتماعية التي تنتظرهم. لقد ركز المفهوم الضيق للمنهج على أهمية حفظ هذه المقررات الدراسية بشتى الوسائل المتاحة للمعلم. كان المعلمون في الماضي — ولا يزال قسم كبير منهم حتى الآن — يفهمون المنهج على أنه الكتاب المقرر، ولا يعني لهم اتمام تعليم المنهج سوى تغطية تعليم الموضوعات المقررة. كان محور اهتمام العملية التعليمية هو صب هذا الكم الهائل من المعلومات في أذهان الطلاب، وكلما زادت المعرفة كلما زادت الحاجة إلى زيادة عدد الموضوعات المفروضة على الطلاب، بغض النظر عن مدى ملاءمة تلك المواد للطلاب ومدى صلاحيتها لمواجهة مشكلات الحياة.

لقد نظر أصحاب هذا الاتجاه إلى « المعارف والمعلومات » كأشياء مقدسة ينبغي أن تعلم، وبدل أن ينظروا إلى تلك المواد والمعارف ومدى مناسبتها للطالب والمجتمع، نظروا إلى المتعلم من حيث هو كائن انساني عاجز عن مواجهة المواد الدراسية الصعبة التي يصادفها في المدرسة، وبدأوا يفكرون في كيف يغافلون الطفل ويوصلونها إلى عقله بحيل أطلقوا عليها « طرق التدريس ». وأسست هذه المدرسة من المفكرين التربويين « المذهب النفسي في

التربية » في أواخر القرن التاسع عشر ضمت علماء أمثال فروبل وهربارت وبستالوتزي. وكل هؤلاء ساروا على النمط النفسي الذي ركز على المنهج بمعناه الضيق ومدى علاقته بنفسية الطفل وقدرته على استيعابه، والثقة في أن عقل الطفل يستطيع أن يستوعب كل شيء إذا أحسن عرضه، ولذلك أفرغوا جهدهم في ابتكار الأساليب والحيل التي تمكنهم من تفهيم المادة للتلميذ. ودفعهم هذا إلى مباحث سيكولوجية مفيدة مثل : طبيعة العقل والادراك وعلاقة العقل بالبيئة ومركز الطفل وحاجاته وميوله من هذه المادة وكيف يعمل العقل الخ.. ولكن بقي لديهم الثقة في أن العقل يستطيع أن يستوعب كل شيء إذا أحسن عرضه. وصلت التربية إلى القرن العشرين على هذا النحو الذي حدد رسالة المعلم في قيامه بنقل المعلومات من الكتب المقررة إلى أذهان الطلبة بأقصر الطرق الممكنة، ويقيس المعلم مدى نجاحه في ذلك من خلال نتائج طلابه في الامتحانات النهائية التي تقيس حفظ المادة المقررة. أما الطالب فواجبه أن يكيف نفسه لهذه المواد المقررة وأن يحمل نفسه عناء المعاناة والمجاهدة في سبيل اكتسابها. وسواء أكانت تلك المقررات الدراسية تمثل معرفة وظيفية أو لم تكن، وسواء أكان لها تأثيرها في حياته أو لم يكن فإن عليه الالمام بها، واختزانها في عقله إلى أن يضعها في أوراق الاجابة كلما طلب المعلمون منه ذلك خلال العام الدراسي أو في نهايته. لقد اقتصر المنهج بذلك على الجانب المعرفي وعزل المدرسة عن الحياة ومشكلات المجتمع، وقيد حرية الطالب والمعلم في مقررات مدرسية محددة، عليهم اتقانها دون تجديد أو انفتاح على الحياة والمجتمع.

ولكن هذا المفهوم الضيق للمنهج قد تعرض لمزيد من النقد والهجوم، كما أن هناك عوامل كثيرة قد جعلته مفهوما محدذا لا يناسب العصر. لقد أكدت الدراسات الحديثة في التربية وعلم النفس مبدأ الفروق الفردية، وأثر العوامل البيئية في التربية، وتحدث علم الاجتماع التربوي عن « المناخ التعليمي » داخل المدرسة، واجتماعيات التربية وديناميكيات الجماعات المدرسية الخ..، كما برز الاتجاه الديمقراطي الذي ينادي بالتعلم للجميع، والاقتصاد الصناعي بما يتطلبه من تغييرات في مفهوم المنهج ومحتواه، والاتجاه القومي الذي يؤكد قيم ومفاهيم جديدة.. ثم كان « الانفجار المعرفي » الذي جعل من المحال أن يتم التعلم « كل التعلم » في فترة محددة من العمر، وفرض على انسان العصر أن يلاحق مصادر المعرفة، وأن يجدد معلوماته ومعارفه باستمرار، فضلا عن الدراسات الحديثة في ميدان التربية سواء فيما يتعلق بالادارة التربوية، أو المحتوى التعليمي، أو الأهداف وطرق التدريس الخ..، كل ذلك كان لابد أن يغير من هذا المفهوم الضيق للمنهج وأن يستبدل به مفهوما شاملا يركز على تكوين الانسان عقليا وجسميا وانفعاليا وروحيا الخ... من خلال بيئة مدرسية غنية بالخبرات التربوية التي تمكنه من النمو السليم، والتفاعل الاجتماعي الناجح، وبذلك يصبح قادرا على الاسهام في بناء المجتمع من أجل الحاضر والمستقبل.

إن المفهوم الشامل للمنهج أصبح يعني اليوم مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت اشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، ومن نتائج هذا الاحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم، يؤدي إلى تحقق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية. إن هذا المفهوم الشامل لم يعد يقتصر على المقررات

الدراسية بل اتسع ليشمل كل ما تقدمه المدرسة لطلابها من أنشطة وخبرات مختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها. وعليه فإن المدرسة بكل ما تشتمل عليه من امكانات مادية وغير مادية من مبان ومكتبات ومعامل وملاعب وحدائق ومسرح الخ...، والكتب المدرسية والمراجع والأنشطة والوسائل التعليمية، والمعلمين والمشرفين، ونظم الادارة والامتحانات الخ...، كلها تعتبر أجزاء مختلفة من الخبرات التربوية التي يتفاعل معها الطلاب، ومن ثم فهي أجزاء أصلية من المنهج ؛ بل ان الرحلات خارج المدرسة، والزيارات، واحضار أهل الخبرة من رجال السياسة أو الاقتصاد أو الفكر داخل المدرسة لاعطاء بعض المحاضرات، وأنواع الأنشطة الرياضية والصحية والعلمية والفنية والاجتماعية والدينية والثقافية الخ...، كلها أجزاء أصيلة في المنهج بمعناه الشامل. إن المنهج بالمعنى الشامل يعتبر النمو المتكامل للمتعلم إلى أقصى ما تستطيعه قدراته هدفا أسمى للتربية، ومن ثم ينظر إلى المواد الدراسية المقررة باعتبارها احدى وسائل هذا النمو بجوار وسائل أخرى عديدة يشتمل عليها المنهج على نحو ما ذكرنا.

والمنهج بهذا المعنى الشامل قد جعل التلاميذ أكثر استمتاعا بالحياة المدرسية لأنهم يمارسون من خلاله ألوانا من الأنشطة المتعددة التي تلبي حاجاتهم، والتي تساعد على نموهم نموا متكاملا. وكذلك فإن للتلاميذ دورا فاعلا نشيطا في عملية التعلم عن طريق التفاعل النشط مع الخبرات المدرسية، والتدريب على التعلم الذاتي والوصول إلى الحقائق، أما عن المعلم فإنه لم يعد مجرد أداة لنقل المعرفة للطلاب، ولم يعد هو مصدر المعرفة الوحيد، بل ان واجبه أن يساعد طلبته ويوجههم ليتعلموا بأنفسهم من مصادر التعلم المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها والتي يكون هو نفسه — المعلم — أحدها. ويحكم المعلم على مدى تقدم المتعلم من خلال نجاحه في تحقيق أهداف المنهج المقررة في المجالات الثمانية المختلفة وليس في مدى تحصيل المعلومات فقط. وأخيرا فإن المنهج بهذا المعنى الشامل قد ربط المدرسة بالمجتمع والبيئة المحلية وجعله يزخر بالحياة لأنه يلبي الكثير من حاجات المجتمع والمتعلم ويحقق التوازن بينهما من خلال الخبرات التربوية المتعددة التي يقدمها للمتعلم.

المنهج كنظام

يقول رسول الله ﷺ : « مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد الواحد، إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى »، لقد شبه الحديث النبوي الشريف المؤمنين بالجسد الواحد. ويقول دعاة النظم بأن جسم الانسان نظام نموذجي فهو كل مركب، أو نظام مركب يتكون من عدد من الأنظمة الفرعية، ولكل نظام فرعي وظيفة وعلاقات مع بقية النظم الفرعية ويسعى الجسم بمجمله كنظام مركب نحو تحقيق هدف كبير وهو استمرار الحياة ليتمكن من أداء أدواره المختلفة. وللجسم مدخلات وهي الماء والهواء والطعام والأفكار، وله مخرجات مثل الطاقة التي يبذلها، والأفكار التي يبديها والفضلات التي يتخلص منها. وتتحول المدخلات إلى مخرجات من خلال العمليات المتعددة التي تمر بها ومنها عملية الهضم، وعملية التنفس وعمليات التفكير وغير ذلك من العمليات. وكل جهاز من أجهزة الجسم يكون نظاما فرعيا، فهناك النظام الهضمي والنظام التنفسي والنظام العصبي

وغيرها من الأجهزة والنظم التي تتساند وتتعاون وتتفاعل مع بعضها البعض لتؤدي وظائف الحياة. والانسان نفسه جزء من نظام أكبر هو المجتمع والمجتمع جزء من نظام أكبر هو البيئة أو الكون الذي تترابط مكوناته وتتوحد مساراته.

وإذا نظرنا إلى المنهج كنظام وجدناه يتكون من مجموعة مدخلات هي المقررات الدراسية، والكتب والمراجع، والوسائل التعليمية، والأنشطة، وطرق التدريس، والمرافق والمباني والمعدات والامتحانات وأساليب التقويم الخ... ويتفاعل الطلاب مع تلك العناصر من خلال ما يطلق عليه بالعمليات، لكي ينتج ذلك في النهاية مخرجات معينة أي طلابا متعلمين تحققت لديهم الأهداف المتوخاة أو معظمها. لقد كان المتعلم قبل التفاعل مع مدخلات المنهج على حال ثم أصبح على حال جديدة بعد تفاعله مع عمليات المنهج وعناصره ككل. وهنا يمكن مقارنة منهج تعليمي بآخر بمقدار ما يحدثه كل منهما لدى المتعلمين من تغير في القيم والاتجاهات والحقائق والمعلومات والمهارات الخ... ويمكن تبسيط ذلك على النحو التالي :

المدخلات ← العمليات ← المخرجات

وينبغي علينا أن ندرك أن المنهج كنظام يشتمل على مكونات أو نظم فرعية لا ينفصل بعضها عن بعض، بل هي تعمل ككل متكامل بحيث تؤثر الأنشطة على المخرجات، كما تؤثر المقررات الدراسية وطرق التدريس والمقررات الدراسية ونظام اعداد المعلمين الخ..، على نوع المخرجات. كذلك من المهم أن ندرك أيضا أن المنهج كنظام يدخل كمكون أساسي في نظام أكبر هو التربية والتعليم على مستوى الدولة والمجتمع. والتربية جزء من نظام أكبر هو التنمية الشاملة للمجتمع. ومن ثم لابد أن يتأثر المنهج بالنظام التربوي السائد وبأهداف التنمية التي يتبناها المجتمع.

مفهوم المنهاج الخفي أو المختبىء

معظم الذين يتحدثون عن المنهج، يتحدثون عن المنهج المعلن الذي يتم اعداده من قبل الجهات المختصة، وتقوم المدرسة عن طريق منفذي المنهج وأهمهم المعلم بتنفيذه. ولكن قلة هم الذين يتحدثون عن المنهج الخفي غير المعلن أو المختبىء. والمقصود به هذه القيم والتقاليد والعادات والقوانين الموجودة في المدرسة والتي يتم بموجبها نشوء نوع معين من العلاقة بين الأساتذة والطلاب تقوم في الغالب على قدر معين من الاحترام والتقدير، كما يتم في ضوئها نوع من التقدير أو استهجان أنماط معينة من السلوك داخل المدرسة وايجاد روح من المنافسة بين الطلاب في المجالات التربوية المختلفة. ونوع من العلاقة بين الادارة وهيئة التدريس الخ..، وكما أن المنهج المعلن بعناصره المختلفة يؤثر على المخرجات التعليمية أي الطلاب، كذلك يشارك المنهج الخفي في احداث هذا التأثير.

ولقد هاجم بعض المربين المنهج الخفي للمدرسة واتهمه بالجمود، وأنه يصب الحياة المدرسية في قالب صارم من الأنماط السلوكية التي تتحد فيه جميع المدارس على اختلاف

أنواعها، ودون مراعاة لحاجات الطلاب واختلاف ظروفهم. يقول « ان المنهاج الخفي هو دائما نفسه بصرف النظر عن المدرسة أو المكان، فهو يتطلب من جميع الأطفال الذين ينتمون إلى سن معينة أن يلتقوا في مجموعات تضم الواحدة منها ثلاثين طفلا وتبقى تحت إمرة معلم مؤهل فترة تتراوح بين 500 ساعة و 1000 ساعة أو أكثر، كل سنة، دون النظر إلى ما يعلمهم اياه، ودون الاهتمام بما إذا كان المعلم متسلطا أم متساهلا وما إذا كان يفرض رأيه على طلابه أم أنه يعلمهم كيف يفكرون. إذ المهم أن يتعلم الطلاب أن التعليم يصبح مهما حين يتلقونه في المدرسة عبر عملية استيعاب متدرجة وأن المنزلة التي سيتمتع بها الفرد في المجتمع تعتمد على مقدار ما يفيده من العملية التعليمية، وأن تعلم أشياء عن العالم أكبر قيمة من تعلم أشياء منه » [1].

وإذا كان بعضهم قد هاجم المنهج الخفي ممثلا في البيئة المدرسية الجامدة التي لا تشجع على التعاون والتي لا تأخذ بعين الاعتبار طبقة الطلاب المحرومين الذين لا يستطيعون الوصول إلى القمة دراسيا أو اجتماعيا، إلا أن هذا الهجوم لا يمكن أن يلغي أثر « المنهج الخفي » في عملية التطبيع الاجتماعي للمتعلمين مما يدعونا إلى مزيد من التأكيد على ضرورة قيام نوع من التكامل بين المنهج المعلن والمنهج الخفي. [2].

الوحدة الثانية

أسس المنهج

مر بنا أن المنهج بمفهومه الشامل، سواء المعلن منه أو الخفي، انما يستهدف احداث نوع من التعلم أو تعديل في سلوك الطلاب بما يحقق نموهم نموا شاملا كاملا. وحتى يحقق المنهج ذلك فلابد من التخطيط المسبق لكل ما يمكن أن يحتويه هذا المنهج من خبرات أو أنشطة. وهذا التخطيط المسبق للمنهج بعناصره المختلفة ليست عملية سهلة أو بسيطة، ولكنها تقوم على أسس وأصول لابد من مراعاتها عند اعداد المنهج بعناصره المختلفة، حتى يمكن أن يحقق أهدافه الموضوعة له. ويمكن أن نعالج هذه الأسس والأصول على النحو التالي :

أولا : الأسس الاجتماعية للمنهج :

إن وضع أهداف للمنهج، واختيار الأنشطة والخبرات التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف لابد أن ترتكز على دراسة علمية محددة للمجتمع الذي يخدمه هذا المنهج من حيث واقع هذا المجتمع وحاضره ومستقبله وآلامه ومشكلاته وتطلعاته وتوقعاته. والمجتمع العربي

---

(1) اسحاق فرحان، توفيق مرعى، أحمد بلقيس : **المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة**، ص 49 — 50.

(2) نفس المرجع، ص 7 — 59، عبد اللطيف فؤاد ابراهيم : **المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها**، ص 27 — 48.

والاسلامي مجتمع عاش خلال القرنين الماضيين بل أغلب الفترة الماضية من القرن العشرين في ظل الاستعمار الأوربي الذي استهدف استغلال الدول المستعمرة بامتصاص ثروتها وربطها سياسيا واقتصاديا وعسكريا بمصالحه دون أن يفكر اطلاقا في رفع المستوى الحضاري والثقافي للشعوب العربية والاسلامية. ان الميراث الاستعماري لدول العالم العربي والاسلامي ميراث ثقيل بالغ السوء في كل ناحية : بشرية واقتصادية وسياسية وهذا الميراث السيء يوشك أن يكون خاصية عامة وإن اختلف من حيث الدرجة بين دول العالم العربي والاسلامي بعضها البعض. و لم يكتف المستعمر بكل ما مارسه نحو عالمنا العربي والاسلامي من استنزاف وتبعية بل حرص على تمزيق وحدتنا العربية والاسلامية إلى كيانات مصطنعة غير قادرة على البقاء دون الاعتماد عليه سياسيا واقتصاديا وعسكريا ثم كرس هذا الوضع التمزيقي بخلق كيان بشري غريب يعيش في قلب العالم العربي والاسلامي وهو اسرائيل، التي تهدد أمننا باستمرار وتستنزف طاقاتنا وجهدنا بصورة مستمرة.

كذلك فإن المجتمع العربي والاسلامي، مجتمع يعاني بدرجات متفاوتة من التخلف الاقتصادي والاجتماعي ويقاسي ذلك التخلف بانخفاض مستوى دخل الفرد، وتخلف تكنولوجيا الإنتاج وما يترتب على ذلك من آثار اجتماعية سيئة بالغة القسوة في بعض الأحيان. نعم توجد بين الدول العربية والاسلامية استثناءات قليلة ارتفع فيها مستوى دخل الفرد ارتفاعا كبيرا بسبب الثروات النفطية ولكنها تبقى مع ذلك دولا متخلفة تكنولوجيا.

هذا هو الجانب القاتم من واقع مجتمعنا العربي والاسلامي، ولكن إلى جانب هذه الصورة القاتمة توجد صورة أخرى مشرقة تبعث الأمل في النفس وتحيي في القلوب الرجاء. هناك تاريخ حضاري طويل استطاعت فيه تلك الأمة أن تقوم بدور فاعل في تاريخ حضارة الانسان، وهو تاريخ مازال مصدر وحي والهام للأجيال العربية والاسلامية المعاصرة. وهناك رسالة اسلامية خالدة مازالت تحفظ هذه الأمة من الزوال وتفرض عليها أن ترتفع إلى مستوى تلك الرسالة ومتطلباتها العلمية والاخلاقية. وهناك ما كشفت عنه المنطقة من كنوز الثروة التي يمكن أن تكون أداة في خدمة التقدم واللحوق بتكنولوجيا العصر. وهناك الموقع الجغرافي والاستراتيجي الذي يحتله العالم العربي والاسلامي. كل هذه وغيرها أدوات نهوض وتقدم اذا أحسن استغلالها تربويا في ايجاد أجيال جديدة تستوعب روح العصر وتكنولوجيته، وتدرك دور الاستعمار والصهيونية في قهر الشعوب واستغلالها والسيطرة عليها.

إن دول العالم العربي والاسلامي تتطلع إلى تغيير واقعها، واستبدال فرقتها بوحدة الهدف والمصير، وتخلفها الاقتصادي والاجتماعي بالتنمية الشاملة للوطن والمواطن، وبناء مجتمع اسلامي تكنولوجي متطور تصان فيه حقوق الوطن والمواطن. والمنهج بمعناه الشامل هو أحد أدوات المجتمع ان لم يكن أهمها على الاطلاق لايجاد الأجيال الجديدة القادرة على تحقيق هذه الأهداف الحضارية للمجتمع العربي والاسلامي المعاصر. ولكن كيف يصاغ المنهج حتى يحقق الأهداف الاجتماعية ؟ ان الاجابة عن هذا السؤال ليست سهلة التناول وليست مما يمكن التعبير عنه في يسر وعجلة ومع ذلك فإن المنهج المدرسي يجب أن يضمن برامجه بعض مشكلات العالم العربي والاسلامي : أسبابها ووسائل علاجها بطريقة علمية تعتمد على الحقائق وتبتعد عن

أسلوب الدعاية أو التبرير، مع ربط هذه المشكلات بالأوضاع الدولية للعالم المعاصر. والمنهج لابد أن يشتمل على خبرات تربوية عديدة تؤكد على الوحدة، وتدرب الطلاب على التكنولوجيا الحديثة، وتعد الطلاب اعدادا جيدا ليكونوا قادرين على التغلب على المشكلات التي يعاني منها مجتمعهم، وتخطي تلك العقبات لتحقيق آمال عالمهم العربي والاسلامي في الوحدة والقوة والتقدم. أي أن واقع المجتمع وحاضره ومستقبله هو الأساس الأول الذي يبنى المنهج على أساسه.

ثانيا : الأسس النفسية للمنهج :

إذا كان لابد للمنهج أن يكون وثيق الصلة بالمجتمع، وتطلعاته في الحاضر والمستقبل، فهو كذلك مطالب بأن يراعي حاجات الطلاب ومراحل نموهم المختلفة ومطالب النمو لكل مرحلة عمرية. ولقد تقدمت الدراسات النفسية تقدما كبيرا في الوقت الحاضر وقدمت لمخططي المنهج وواضعيه مادة علمية غزيرة تتعلق بالحاجات والدوافع والميول والفروق الفردية الخ.. وهي أمور لابد أن تراعى عند وضع المناهج. فمثلا يمكن أن يراعى في مناهج مدرسة ابتدائية اشباع مطالب النمو التالية : تعلم المهارات البدنية اللازمة للألعاب العادية، تكوين اتجاهات سليمة نحو الذات ككائن عضوي نام، تعلم التكيف لرفاق السن، تعلم الدور الذي يليق بالجنس الذي ينتمي إليه الفرد، تعلم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب، تكوين المفاهيم اللازمة لشؤون الحياة اليومية، تكوين الضمير ومعايير الأخلاق والقيم، اكتساب الاستقلال الذاتي، تكوين اتجاهات سليمة نحو المجموعات والمؤسسات الاجتماعية. أما منهج المدرسة الاعدادية فيمكن أن يشبع الحاجات التالية : الصحة، العلاقات الاجتماعية المباشرة وتشمل الحياة في الأسرة والعلاقات بين المعارف والأصدقاء والعلاقات الاجتماعية — المدنية — وتشمل الحياة في المدرسة وفي البيئة المحلية، والنواحي الاستهلاكية، والحياة المهنية، والنواحي الترويحية الخ... كذلك فإن واضع المنهج لابد أن يعطي عناية خاصة باهتمامات وميول التلاميذ، وأن يستخدم تلك الميول والاهتمامات كبؤرة للاهتمام التربوي فيما يتصل بمحتوى المنهج وطرق التدريس. وعلى المنهج ألا يقتصر على استخدام اهتمامات التلاميذ الحاضرة العابرة بل ان أحد وظائف المنهج هو أن يوسع ويعمق اهتمامات التلميذ بحيث يعمل على استمرار التعلم والتثقيف لفترة طويلة وذلك بعد أن ينتهي من دراسته الشكلية المدرسية. وهناك تنوع في الميول والاهتمامات لدى الطلاب مثل : الميل الى أوجه النشاط الجماعي وتفضيل عدم الانفراد في العمل (ميول اجتماعية)، الميل إلى التعامل مع الناس في الشؤون التجارية (ميول تجارية)، الميل إلى العمل بالأرقام والرموز (ميول رياضية)، الميل إلى الظواهر الطبيعية المادية ودراستها دراسة منظمة (ميول علمية)، الميل إلى الفن والجمال (ميول جمالية)، الميل إلى التعبير عن الأفكار كتابة (ميول أدبية) الخ... وهي ميول واهتمامات ينبغي أن يعمل المنهج على اشباعها وتنميتها وحسن استغلالها.

كذلك هناك مجموعة من الاتجاهات الهامة يمكن أن يهتدي بها من يقومون ببناء المنهج المدرسي مثل : الاتجاه العلمي، اتجاه احترام الذات، اتجاه العمل في تناسق مع الآخرين، اتجاه

التضحية بالذات من أجل الصالح العام، اتجاه احترام الملكية، اتجاه التدين، اتجاه التثقيف الذاتي، اتجاه العقلية المتفتحة الناقدة، اتجاه النظافة الخ... كما أن المنهج لابد أن يراعي مالدى الطلاب من قدرات ومهارات واستعدادات محاولا أن ينميها إلى أقصى الحدود الممكنة. وبايجاز فإن مخططي المنهج لابد أن يراعوا في تخطيطه ما أظهرته بحوث علم النفس الحديث وتجاربه في ميدان دراسة الانسان الذي يهدف المنهج في النهاية إلى تنميته على نحو يجعل منه المواطن الصالح المنشود.

ثالثا : الأسس الفلسفية للمنهج :

عند وضع المنهج تختار خبراته التربوية وأنشطته المختلفة، وأهدافه، وأساليب تقويمه بناء على نظرية فلسفية متكاملة للكون والانسان والمعرفة والأخلاق والمجتمع. إن المنهج في مجتمع مادي ملحد لابد أن يختلف في بعض مفرداته عن المنهج في مجتمع يؤمن بالله. وكذلك النظر إلى الانسان على أنه شرير بطبعه، أو أنه جسد وعقل ولا أهمية للجانب الروحي أو الديني في حياته، أو أنه غير قابل للكمال الخ..، كل هذه النظرات الفلسفية لابد أن يتأثر بها المنهج عندما يؤكد على ضرورة أخذ الانسان بالشدة والقسوة حتى يمكن التغلب على طبيعته الشريرة، أو عندما يركز على الجانب الجسدي والعقلي من الانسان ويهمل الجانب الروحي الخ..، وهذا يختلف عن منهج ينظر إلى الانسان نظرة اسلامية شاملة متكاملة. كذلك لابد أن يكون هناك موقف أخلاقي للمنهج يرتكز على : ما هي القيم التي يريد واضع المنهج أن يقدمها للطلاب ؟ ما هي مصادر تلك القيم ؟ وما مصادر الخير والشر التي يعتمد عليها واضعو المناهج ؟ إن المنهج يستطيع أن يمد الشباب بألوان من النشاط الحي الذي يتفاعل فيه الشباب مع غيره تفاعلا يملؤهم بالايمان وحب المثل العليا، كما يمكن أن يغرس في الطلاب قيم الأنانية والاتكالية وعدم تحمل المسؤولية. فخطأ السلوك عند الشباب يمثل خطأ في التربية وتوجيه الشباب ويكمن العلاج في المنهج المدرسي وما يتضمنه بدرجة كبيرة. كذلك تخطط المناهج انطلاقا من تصور فلسفة المجتمع، وطبيعة هذا المجتمع، وأهدافه، ورسالته، والعلاقة بين أفراده حكاما وشعوبا وذكورا واناثا. هل هو مجتمع صاحب رسالة الهية ؟ هل هو مجتمع يسعى إلى مجرد الرفاهية المادية ؟ أهو مجتمع يعترف بالطبقات الاجتماعية ذات الامتيازات السياسية والاقتصادية والتعليمية ؟ الخ..، وأخيرا فإن المنهج يقوم على أساس تصور فلسفي للمعرفة من حيث مصادرها، ودرجة الوثوق بتلك المصادر. هل الحواس فقط هي مصدر المعرفة ؟ أم أن للعقل دورا بارزا فيها ؟ وهل يمثل الوحي والالهام مصدرا آخر للمعرفة أم أنه حديث خرافة وأمور ميتافيزيقية بدون محتوى معرفي حقيقي ؟. كل هذه القضايا الفلسفية تؤثر على بناء المنهج بكل محتوياته ومفرداته. وتخطيط المناهج ليست عملية حيادية فلسفيا، ولكنها عملية ايجابية تنطلق من « فلسفة مسبقة » للكون والانسان والمعرفة والأخلاق والمجتمع. وبدون هذا الالتزام الفلسفي لا يمكن أن يحدث الاتساق أو التكامل في الخبرات التربوية التي يشتمل عليها المنهج، ويصبح المنهج حزمة مشوشة ومتعارضة من الأنشطة التي يلغي بعضها بعضا، من هنا تأتي خطورة نقل المناهج الدراسية دون ادراك المحتوى الفلسفي الذي بنيت عليه في بيئتها الأصلية والذي لا يكون منسجما مع النظرية الفلسفية للمجتمع الذي نقلت إليه.

رابعا : الأسس المعرفية :

يمتاز عصرنا الحديث بأنه عصر العلوم والتكنولوجيا، وهو عصر التفجر المعرفي الكبير الذي جعل النظام التعليمي المدرسي غير قادر على ملاحقة التراكم المعرفي مهما طالت سنوات التعلم ومهما كثرت ساعات العمل به ومهما زادت عبقريات مدرسيه. ولقد فرض ذلك أن يهتم المنهج بمساعدة الطلاب على اكتساب مهارات التعلم الذاتي حتى يتمكنوا من ملاحقة تطور المعرفة مدى الحياة، وألا يقتصروا على مجموعة الخبرات التي مروا بها أثناء التعليم المدرسي. كذلك فإن هذا العصر قد شاهد المزاوجة بين العلم والعمل والنظرية والتطبيق، بحيث أصبح كل عمل فني أو تقني يقوم على جانب نظري أو أكاديمي. فبناء مدرسة يحتاج إلى جانب نظري قبل أن يتحول إلى بناء مدرسي حقيقي، سواء على شكل تقدير لتكاليف المبنى، وتصور لمحتوياته بناء على الأهداف المرجوة منه أو وضع تصميم هندسي للمبنى أو جدولة زمنية لانجاز العمل، وعليه فإن المنهج المناسب لهذا العصر لابد أن يكون منهجا لا يفصل الجانب النظري عن الجانب التطبيقي أو العلم عن العمل والممارسة مع الاهتمام بالنواحي التطبيقية وزيادة أنواع النشاطات المتضمنة في المنهج واستخدام الأمثلة والتوضيحات والوسائل السمعية والبصرية في نقل الخبرات التربوية للطلاب.

وللمختصين في مجالات العلوم المختلفة رأيهم في أهداف كل مادة دراسية، والحد الأدنى من المعلومات التي ينبغي أن يحصل عليها الطالب، وكيفية تنظيم هذه المعلومات في كل صف دراسي وفي الصفوف المتتالية بحيث يكون فيها اتصال وتدرج في الفهم وفي تنمية المهارات الأساسية. ومن ذلك الاتفاق في مجال المواد الاجتماعية على أساس دراسة بعض المشكلات مبتدئين من البيئة المحلية إلى بيئات أكثر فأكثر اتساعا أوالاتفاق في مجال دراسة اللغة على أنه من غير المفيد أن نهتم كثيرا بانماء المهارات الخاصة بالتفسير الناقد للعبارات قبل أن يصل التلميذ إلى مستوى من الكفاءة في القراءة يتضمن اتقان مفردات أساسية مناسبة الخ.. وهناك دراسات عديدة تناولت الأهداف المعرفية لكل مادة دراسية على مستوى كل مرحلة، وعلى مستوى كل صف دراسي، وأهمية كل مادة دراسية للطالب وللمجتمع، وهي دراسات لا يمكن أن يتجاهل مخططو المناهج ما توصلت إليه من نتائج وما اتفقت عليه من أهداف معرفية للمواد الدراسية التي ينبغي أن يشتمل عليها المنهج.

وعلى سبيل المثال فعند دراسة اللغة يشير المختصون إلى أن من أهم وظائف دراسة اللغة تنمية الاتصال الفعال عن طريق اتقان المهارات اللغوية المختلفة من قراءات وكتابة وسماع وتعبير سليم. وفي مجال دراسة الأدب يشيرون إلى دوره في توسيع خبرات النشيء وتزويده بخبرات لا تتقيد بمكان أو زمان أو بطبقة اجتماعية أو مهنية معينة من خلال الأعمال الأدبية التي توسع أفق القارىء كما أن من وظائف الأدب أن ينمي اهتمامات القراءة وعاداتها التي ترضي القارىء وتهمه، كما يستخدم الأدب في تكوين أنماط من التفكير الناقد للنصوص وذلك من خلال دراسة النصوص الأدبية المختلفة وتفسيرها ونقدها، كما يخدم تدريس الأدب وظيفة التقدير والتذوق الأدبي الخ... وهكذا يضع المختصون الكثير من الوظائف الخاصة والعامة للمواد الدراسية وكيف يمكن أن تسهم في تربية الأطفال والمراهقين والراشدين. ولا تقتصر

مقترحات المختصين على تحديد أهداف المادة التي تتصل بالمعرفة والمهارات والعادات فقط، وانما تتضمن مقترحاتهم أيضا أنماط التفكير والتفسير الناقد والاستجابات الانفعالية والاهتمامات وما شابه ذلك، المتصلة بكل مادة من المواد الدراسية، وكلها مقترحات مفيدة ينبغي الأخذ بها عند وضع المناهج.

كذلك ينبغي أن يسترشد مخططو المناهج بالأحكام الخاصة بتوزيع المواد الدراسية على الصفوف المختلفة وهو ما يطلق عليه سياق التعلم بحيث يراعي المنهج شروط التنظيم المنطقي الذي يحرص على أن يتعلم التلميذ الحساب واللغة والعلوم في ترتيب منطقي معين، دون الاخلال بالتنظيم السيكولوجي للمعرفة الذي يركز على أن تعلم هذه المواد في أي وقت يشعر التلميذ بحاجته إليها وحسبما يقتضيه الموقف التعليمي منه، مع التأكد من وجود انسجام بين الترتيب المنطقي والترتيب السيكولوجي للمادة والمعرفة المقدمة للطلاب من خلال المنهج. ثم هناك التنظيم الزمني الذي كثيرا ما يستخدم في تنظيم مادة التاريخ بحيث يرى التلميذ تطور الأحداث والوقائع خلال الزمن. وعلى الرغم من سهولة استخدام هذا النوع من التنظيم في مواد أخرى كالأدب والفن والمواد الاجتماعية، إلا أنه كثيرا ما يكون غير مقبول من الناحية السيكولوجية. ولذلك ينبغي أن يفحص بعناية هذا النوع من التنظيم لمعرفة مدى مناسبته من الناحية السيكولوجية، بحيث يأتي تنظيم المنهج في النهاية منسجما في جانبه المنطقي والنفسي والزمني.

وبايجاز فإن بناء المناهج وتنفيذها وتقويمها ينبغي أن يقوم على أسس علمية وفلسفية تتصل بالفرد الذي نربيه، والمجتمع الذي نربي له، وطبيعة العلوم والمعارف التي أصبحت سمة العصر والتي تزايدت وتضخمت بصورة لم تعرف لها البشرية مثيلا في تاريخها الطويل بحيث ينعكس ذلك كله على المنهج بخبراته وأنشطته التربوية المختلفة [3].

* * *

(3) حسين سليمان قورة : **الأصول التربوية في بناء المناهج**، ص 49 ــ 330، وهيب سمعان، رشدي لبيب : **دراسات في المناهج**، ص 39 ــ 158.

المفردات والمصطلحات

- أسس بناء المناهج : هي الأصول والمبادىء الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية التي ينبغي مراعاتها عند وضع المناهج.
- الأسس المعرفية للمنهج : هي ما يراه المختصون في مجالات العلوم المختلفة عند تحديد أهداف المادة والحد الأدنى من المعارف التي ينبغي أن يحصل عليها الطالب وكيفية تنظيم هذه المعلومات على سنوات الدراسة.
- الانفجار المعرفي : هو ازدياد كمية المعلومات والمعارف بصورة سريعة جعلت من الصعب على الفرد أن يلاحق ازدياد تلك المعلومات وتجددها المستمر.
- المفهوم الشامل للمنهج : هو مجموع الأنشطة والخبرات التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد نموهم نموا متكاملا.
- المفهوم الضيق للمنهج : هو مجموعة المقررات الدراسية التي تقررها المدرسة أو الكلية أو المعهد على طلابها بغض النظر عن حاجات الطلاب وقدراتهم وميولهم.
- المناخ التعليمي : هو الجو السائد داخل المدرسة والذي يشمل العلاقات الاجتماعية ونوع الادارة والجماعات والأنشطة المدرسية المختلفة.
- المنهج الخفي أو المختبىء : هو مجموعة القيم والتقاليد والعادات والقوانين الموجودة في المدرسة أو الكلية أو المعهد، وهي توجه العملية التعليمية توجيها محددا غير مكتوب.

النشاط التقويمي

1. قارن بين المفهوم الضيق والمفهوم الشامل للمنهج من حيث : المحتوى، دور التلميذ، دور المعلم، العلاقة بالمجتمع، طريقة التدريس، طريقة التقويم.

2. ما هي الأسباب المختلفة التي أدت إلى ظهور المنهج بمعناه الشامل ؟

3. تناول « منهج المدرسة » التي تعمل بها الآن كنظام موضحا كل ما يشتمل عليه من مدخلات وعمليات ومخرجات.

4. ما المقصود بالمنهج الخفي ؟ وما النقد الذي وجه إليه ؟ وما رأيك في هذا النقد ؟

5. لكل منهج أسس عامة يقوم عليها. ناقش ذلك مع التطبيق على مدرسة ابتدائية مرة، وعلى مدرسة اعدادية مرة أخرى.

6. ينبغي الاسترشاد بمقترحات المختصين في مجالات العلوم المختلفة عند وضع المناهج الدراسية. لماذا ؟ مع ذكر أمثلة لتوضيح رأيك من مادة تخصصك.

7. ضع علامة (✓) أمام الاجابات الصحيحة وعلامة (×) أمام الاجابات الخاطئة مما يلي :

— من حسنات المنهج الخفي أنه يقضي على المنافسة بين التلاميذ.
— من سمات المنهج باعتباره نظاما، استقلال وظائف عناصره بعضها عن بعض.
— يقوم المنهج التقليدي على التركيز على التعليم والتلقين للمقررات الدراسية.
— لا يتطلب المنهج الخفي أنماطا سلوكية محددة من قبل المعلمين والتلاميذ بالمدرسة.
— من أهم مسؤوليات المعلم تجاه طلابه في ضوء المفهوم الشامل للمنهج تعهد نمو الطلاب السوي إلى أقصى ما تستطيعه قدراتهم.
— ليست هناك حاجة لمراجعة المناهج أو تعديلها عند استعارتها من مجتمعات متقدمة.

قراءات اضافية

1. اسحاق أحمد فرحان، توفيق مرعي، أحمد بلقيس : **المنهاج التربوي بين الاصالة والمعاصرة**، دار الفرقان، عمان، الأردن، 1984.
2. حسين سليمان قورة : **الأصول التربوية في بناء المناهج**، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1982.
3. الدمرداش عبد الحميد سرحان : **المناهج المعاصرة**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1977.
4. رالف تايلور : **أساسيات المناهج**، ترجمة : أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1962.
5. رونالد ت. هايمان : **طرق التدريس**، ترجمة : ابراهيم محمد الشافعي، جامعة الملك سعود بالرياض، 1983.
6. عبد اللطيف فؤاد ابراهيم : **المناهج، أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها**، مكتبة مصر، الطبعة الخامسة، القاهرة، مصر، 1980.
7. فؤاد سليمان قلادة : **أساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار**، دار المطبوعات الجديدة، الاسكندرية، بدون تاريخ، القاهرة.
8. محمد صلاح الدين مجاور : **المنهج المدرسي وبعض المشكلات التربوية**، دار القلم، الكويت، 1974.
9. محمد عزت عبد الموجود وآخرون : **أساسيات المناهج وتنظيماته**، دار الثقافة، القاهرة، مصر، 1982.
10. نجاح يعقوب الحبل : **نحو منهج تربوي معاصر**، مطابع دار الشعب، 1983.
11. هربرت. ر. كوهل : **عن فن التدريس**، ترجمة : سعاد جابر الله، دار الفكر العربي، القاهرة، 1984.
12. وهيب سمعان، رشدي لبيب : **دراسات في المناهج** ، الانجلو المصرية، 1977.



الفصل الرابع عشر

أنواع المناهج

الوحدة الأولى

مناهج المواد الدراسية

رأينا فيما سبق أن المنهج هو مجموعة الخبرات التي تقدمها المدرسة الى التلاميذ ومن خلال تفاعلهم بتلك الخبرات تتحقق أهداف التربية الشاملة التي وضع المنهج من أجل تحقيقها. ولكن المدرسة عندما تقدم خبراتها للتلاميذ فلابد أن تتبع أسلوبا معينا لتنظيم تلك الخبرات، وأن تضع برنامج عمل يعيشه التلاميذ، ويقوم على تنفيذه الاداريون وغيرهم من العاملين في الحقل التربوي، بحيث يشتمل هذا البرنامج على توصيف الخبرات التي تريد المدرسة تقديمها الى التلاميذ من حيث اتساعها وعمقها وتتابعها وترابطها وتكاملها، والأهداف المرجوة منها، وأساليب التقويم المناسبة لقياس هذه الاهداف.

وهناك أنواع من تنظيمات المناهج، ولسنا في مجال الافاضة في الحديث عن أنواعها وخصائص كل منها وحسناته أو سيئاته ولكننا سنكتفي بعرض أهم هذه التصنيفات وإعطاء فكرة مركزة عن كل تصنيف.

وأول هذه التصنيفات وأقدمها وأكثرها استخداما حتى اليوم هو تنظيم المنهج حول المواد الدراسية، ولقد كان الاسلوب التقليدي القديم لهذا التنظيم هو ما يسمى بمنهج المواد الدراسية المنفصلة، وفي هذا الاسلوب تقدم المواد أو المعارف بصورة منفصلة يضعها متخصصون في فروع المعرفة المختلفة. ويقسم ما يدرسه التلاميذ الى مواد دراسية، ويحدد في كل مادة منها موضوعات الدراسة بكل صف من صفوف المدرسة ويتم ذلك على أساس منطق المادة نفسها أو على أساس البدء بالاسهل والتدرج الى الأصعب، أو على أساس ترتيب المعلومات ترتيبا زمنيا. أما اليوم المدرسي فيقسم الى فترات زمنية أي « حصص » تخصص منها حصة أو أكثر لكل مادة من المواد الدراسية. ولا يسمح واضعو هذا المنهج بادخال تعديل أو تغيير في موضوعات الدراسة المحددة، فالتعديل ان لزم يكون عن طريق لجان من المتخصصين في المواد الدراسية. ولأن السيطرة على المادة الدراسية هي المطلب الرئيسي فالشرح أو العرض هو الطريقة الرئيسية للتعليم والكتاب المقرر هو المصدر الوحيد للمعرفة

والامتحانات التقليدية التي تعقد في نهاية الفترة الدراسية أو العام الدراسي كمقياس لتقدير مدى ما حفظه التلاميذ هي وسيلة التقويم الشائعة.

وهذا الاسلوب في التنظيم كما وصفناه يفتت المعرفة ويجزئها ويجعلها غير وثيقة الصلة بالحياة لأن الحياة لا تسير على هذا النحو من التفتيت والتجزيء، كذلك فإن هذا التنظيم يتجاهل ميول الطلاب وحاجاتهم وما بينهم من فروق فردية عندما يفرض عليهم قدرا محدودا من المعلومات والمعارف ويلزمهم بضرورة تحصيلها. كما أن هذا النوع من المناهج لا يهتم بالنمو المتكامل للفرد وإنما يركز على الجانب المعرفي والأكاديمي فقط متناسيا مظاهر النمو الاخرى. ثم أن دور التلميذ في هذا التنظيم يعتبر دورا سلبيا يتمثل في مجرد حسن استيعاب تلك المواد الدراسية وحفظها حتى ينجح في الامتحانات المدرسية. ولقد أكدت كثير من الدراسات أن هذا « النجاح الاكاديمي » ليس وحده العامل الأوحد في النجاح في الحياة، بل هناك عوامل أخرى منها قيم الفرد ودوافعه ومهاراته الاجتماعية، وهذه العوامل الاخيرة تميز من ينجحون في الحياة ومن لا ينجحون، وهي أمور يغفلها منهج المواد الدراسية.

وأمام هذه الانتقادات التي سبق الحديث عنها ظهرت عدة محاولات لتحسين تنظيم المادة الدراسية وذلك بالتغلب على السلبيات التي ظهرت في الانتقادات السابقة. وربما ركزت جميع التحسينات التي ظهرت في العمل على تكامل المواد، وعلى وظيفة المعرفة وعلى سيكولوجية التعليم، وفيما يلي سنعرض لبعض المحاولات التي ظهرت في هذا المجال :

1 . منهج المواد الدراسية المترابطة:

يرى بعض رجال التربية ان من أكبر عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة أنه يقدم بعض مجالات الدراسة مستقلة عن بعضها، مما يتنافى مع طبيعة الخبرة وتكاملها من جهة، ومع طرق الاستفادة منها في مواجهة مشكلات الحياة من جهة أخرى. لذلك اتجهوا الى نوع جديد من مناهج المادة الدراسية يسمى المناهج المترابطة يعمل على تحقيق الترابط وتوثيق العلاقات بين المواد الدراسية. ويتم الترابط بطريقتين : إحداهما عشوائية، تترك لاجتهاد المدرس، كما يحدث عند ربط اللغة العربية بالاجتماعيات، أو العلوم بالرياضيات. والأخرى منظمة مقصودة مخططة، كما يحدث عند ربط مادتين أو أكثر من مواد المجال الواحد مثل التاريخ والجغرافيا أو مجالين مختلفين مثل العلوم والاجتماعيات بحيث تعد لها العدة وتؤلف لها الكتب ويدرب لها المعلمون. وقد ظهر ما يسمى بالتعليم بالفريق متصلا بالاتجاه المشار اليه. والتعليم بالفريق في أبسط صورة يتم عن طريق ربط وتنسيق مجهودات مدرس المواد الاجتماعية، وفنون اللغة مثلا في فترات متعاقبة، بحيث يمكن أن يتقابل المدرسان معا، أو يأتي أحدهما بعد الآخر بحيث يكمل الاخير عمل الاول بصورة مترابطة.

2 . منهج المجالات الواسعة أو المواد المندمجة :

ومنهج المجالات الواسعة يستهدف أساسا محاولة معالجة ظاهرة تكدس المواد الدراسية

ووجود الفواصل الحادة بينها وذلك بضم كل مجموعة منها في مجال أعم، سواء أكانت المواد تنضوي تحت لواء مجال واحد أو أكثر من مجال. ومن أمثلة هذا المنهج العلوم العامة التي تضم الكيمياء والفيزياء وعلم الحيوان وعلم النبات والجيولوجيا. والدراسات الاجتماعية العامة التي تضم : التاريخ والجغرافيا والاقتصاد والفلسفة والاجتماع والتربية القومية. ويسمى هذا النوع من المناهج منهج المجالات الواسعة. وقد مر هذا النوع من المناهج بمراحل متعددة لتأكيد اندماجها. ففي المرحلة الاولى كان الدمج شكليا لا يتعدى وضع فصول كل من التاريخ والجغرافيا والاقتصاد والفلسفة الخ...، في كتاب واحد، ثم أتت مرحلة تالية درست فيه الموضوعات من وجهة نظر المواد المختلفة، ففي دراسة موضوع مثل الماء في العلوم العامة يدرس تركيبه (كيمياء) ثم طبيعته (فيزياء) ثم الكائنات الحية فيه (أحياء) وهكذا... وهذه المرحلة وان كانت أفضل في مجال الادماج من سابقتها غير أنها لا تزال تقوم على أساس الحواجز الفاصلة بين المواد. وفي المرحلة الثالثة تحقق نوع من الادماج الحقيقي بين المواد فإذا كانت الدراسة حول موضوع (وطني) في المواد الاجتماعية العامة على سبيل المثال، فإنها تتناول : طبيعة الوطن وسكانه وانتاجه وعلاقاته الخ... وهي دراسات تشترك فيها جميع المواد المختصة دون التزام بمنطق التخصص أو الفواصل بين المواد. وتحتاج المناهج من هذا النوع الى اعداد خاص للمدرسين والكتب وظروف التدريس.

3 . مناهج تدور حول أساسيات المعرفة :

تزداد معارف العصر زيادة هائلة بحيث يصبح من المحال أن يلم التلاميذ بحقائق هذه العلوم والمعارف مهما حاولت المدرسة والمدرسون. لذلك ظهر اتجاه جديد في ظل مناهج المادة الدراسية يقوم على أساس الاكتفاء بالتركيز على أساسيات المادة ومفاهيمها بدلا من حشد الحقائق. وقد نشطت البحوث لكي تحدد لكل مجال مفاهيمه الأساسية التي تربطها علاقات عضوية بحيث يتكون منها ما يسمى بالهيكل البنائي للمادة. وعلى التربية مساعدة التلاميذ في التعرف على أساسيات كل مجال وهيكله البنائي، وطريقة الوصول الى مفاهيمه بالتفكير والأساليب المناسبة، وبتقديم القدر المناسب من الحقائق الذي يعين على ترسيخ الفكرة ووضوح المعنى وزيادة القدرة على الانتفاع بها في المواقف الجديدة. فعند دراسة موضوع التنفس في علم الاحياء على سبيل المثال يمكن التركيز على المفاهيم التالية : جمع الكائنات الحية تتنفس لاطلاق الطاقة، التنفس عملية أكسدة للمواد الغذائية سواء في وجود الاوكسجين أو في غيابه، النباتات الخضراء وحدها هي القادرة على ادخار طاقة الشمس، الحيوانات تعتمد على النباتات الخضراء في الحصول على الطاقة، لا حياة على سطح الأرض بدون الشمس، لا حياة للحيوانات بدون الاعتماد على النباتات الخضراء، لكل كائن حي طريقته في التنفس.

ويمكن مقارنة هذا الأسلوب في دراسة الموضوع بالأسلوب القديم الذي يتضمن دراسة مئات من طرق التنفس وأجهزته في النباتات والحيوانات المختلفة، لنرى كيف يساعد هذا الأسلوب على ادراك العلاقات بين الحقائق والمفاهيم مع التركيز على الاساسيات مما يعين على تكامل المعرفة وحسن الانتفاع بها بصورة أفضل.

وهكذا رأينا كيف حاول منهج المواد الدراسية أن يطور نفسه أمام ما وجه اليه من نقد شديد بسبب اسرافه في الاهتمام بالجانب المعرفي واهماله الجوانب العملية والتطبيقية والسلوكية. وعلى الرغم من هذا النقد الشديد فمازال له أنصاره من بين المعلمين ورجال التربية الذين تربوا عليه، وألفوه ووجدوا سهولة في استخدامه حتى أن الجامعات والمعاهد العليا مازالت تنتقي طلابها في الغالب على أساس مستوى التحصيل في المواد الدراسية. ويرى المؤمنون بمناهج المواد الدراسية بصورتها الحديثة أنها لا تحول دون إحداث مزيد من الترابط والتكامل بين المواد، وتأكيد ايجابية التلاميذ والربط بين الدراسة والبيئة والحياة اذا أحسن اعدادها تخطيطا وتنفيذا[1].

الوحدة الثانية

مناهج النشاط

ظهرت في بداية القرن العشرين حركة تربوية أطلق عليها « التربية التقدمية » وكان يقود هذه الحركة الفيلسوف الأمريكي جون ديوي الذي هاجم بعنف منهج المواد الدراسية التي جعلت المعرفة محور العملية التربوية، بدلا من التلميذ نفسه بميوله وحاجاته ومطالب نموه الشامل. ولقد حاول جون ديوي وأتباعه صياغة منهج تربوي لا يكون محوره المواد الدراسية أو الوحدات المرجعية التي تخطط سلفا ويفرض على الطلاب تعلمها، ولكن يخطط منهج النشاط وهو ما أسماه البعض منهج الخبرة بناء على مواقف نشاط يمارسها التلميذ ليحل من خلالها مشكلة من مشكلاته، أو يشبع ميلا من ميوله أو يحقق غرضا من أغراضه، ومن خلال محاولة التلميذ لحل تلك المشكلة تقدم له المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تساعده على حل المشكلة، ويقوم بالانشطة المختلفة التي يستلزمها حل المشكلة. أي أن « منهج النشاط » لا يتم بتخطيط معرفي مسبق يفرض على الطلاب من الخارج وإنما تكون أسئلة التلاميذ ورغباتهم وميولهم منطلقا لنشاط متجدد يشترك فيه الطلاب تحت ارشاد المدرس وحسن توجيهه، مما يساعد التلاميذ في ظل هذا التنظيم على اكتساب الخبرة الوظيفية المناسبة. وهذا المنهج يقوم على أساس ايجابية التلميذ ونشاطه من أجل حل المشكلات المطروحة. ويقيم الطلاب على أساس هذا النشاط المبذول ومدى ما اكتسبوه من معارف ومهارات واتجاهات. ويناسب منهج النشاط طلاب المرحلة الابتدائية بصفة خاصة.

وهناك نوع آخر من مناهج النشاط يسمى « منهج المشروعات » ظهر على يدي وليام كلباتريك — أحد تلاميذ جون ديوي — وطبقه لأول مرة عام 1918، وفيه يختار التلاميذ وفق ميولهم ورغباتهم مشروعات مناسبة بالتعاون مع المعلم، ينفذونها ويكتسبون في أثناء تنفيذها ألوانا متعددة من الخبرة الوظيفية. والطلاب هم الذين يختارون المشروعات التي تناسب ميولهم تحت اشراف المعلم، وهم الذين يشتركون في وضع الخطة لتنفيذها، وهم الذين يقومون

---

(1) محمد عزت عبد الموجود وآخرون : **أساسيات المنهج وتنظيماته**، ص 189 — 207. الدمرداش عبد المجيد سرحان : **المناهج المعاصرة** ، ص 154 — 162.

بالتنفيذ والحكم على النتائج تحت اشراف المعلم وتوجيهه.

أي أن النشاط في هذا المنهج لا يعني كما يتصور الكثيرون الحركة واللعب والانطلاق والزيارات والرحلات والنشاط الفصلي غير الهادف الخ...، لأن كل ذلك قد يتم دون حدوث تفاعل من الطلاب يكسبهم الخبرات التربوية المفيدة، أو قد يتم كشيء على هامش الحياة المدرسية، بل أن النشاط المقصود في هذا المنهج يمتد ليشمل أيضا اكتساب المعلومات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الخ...، فالمعارف والمعلومات جانب هام من جوانب منهج النشاط والفرق بين منهج النشاط ومنهج المواد الدراسية لا يكمن فيما اذا كانت المعلومات والمعارف مهمة أم لا فكلا المنهجين يؤكد تلك الأهمية. ولكن الفرق هو في الطريقة التي يحصل بها التلاميذ على هذه المعلومات. ففي منهج المواد يعتبر تحصيل المعارف وسيلة وغاية بينما يولد منهج النشاط الرغبة في المعرفة من خلال ممارسة ألوان من النشاط الهادف وأثناء تلك الممارسة تظهر الحاجة عند التلاميذ للالمام ببعض المعارف والحقائق فيقوم المدرس من فوره بتوجيه تلاميذه الى أنسب الطرق للحصول على هذه المعارف من خلال حصة دراسية أو الرجوع الى المكتبة، أو الى أحد المصادر المتوفرة في البيئة المحيطة الخ...، ولقد دلت دراسات عديدة أن منهج النشاط أو المشروعات يحقق أهداف التربية بصورة قد تفضل منهج المواد الدراسية. ولقد أشارت احدى الدراسات أن منهج النشاط مثل منهج المواد الدراسية من حيث تنمية تحصيل التلاميذ في المعارف والمهارات الاساسية، إلا أنه أكثر فاعلية من حيث تنمية اتجاهات وميول التلاميذ وسلوكهم الاجتماعي وقدرتهم على التفكير والعمل الابتكاري.

إن منهج النشاط أو المشروعات كما سبق أن ذكرنا لا يخطط مقدما، وإنما يشترك الطلاب والمعلم في تخطيطه لكي يواجه مشكلة من مشكلات التلاميذ، وهو يجعل من ميول التلاميذ وأغراضهم ومشكلاتهم محورا يبنى المنهج حوله. ويقوم المنهج أساسا على ايجابية التلاميذ ونشاطهم دون التقيد بالحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية، ويعتمد في تنفيذه على أسلوب حل المشكلة التي يقبل الطلاب على حلها اقبالا ذاتيا متحمسا يحقق التفاعل الكامل بين التلميذ وبين الخبرات التربوية مما يؤدي في النهاية الى اكتساب خبرات شاملة وجديدة ذات معنى له. ومنهج النشاط أو المشروعات بهذه الخصائص المميزة يحقق الكثير من الفوائد التربوية كتحبيب الدراسة الى نفوس التلاميذ وتحقيق مبدأ ايجابية التعلم حيث نجد التلميذ في هذا المنهج نشيطا فعالا يمارس ويعمل ويبحث وينقب ويتصدى للمشاكل ويفكر في حلها الخ...، مما لا يجعله سلبيا يتلقى ما يفرض عليه. فاشتراك التلاميذ اشتراكا فعليا ايجابيا في اختيار نواحي النشاط ووضع خطتها وتنفيذها وتقويمها يجعل دور التلميذ في هذه العملية دورا ايجابيا خاصة ونحن نعلم أن التلاميذ يتعلمون أحسن الأشياء التي ترتبط بميولهم الحقيقية وتشبع لديهم حاجات ضرورية. ولعل في ارتباط التعليم في منهج النشاط بوجود الدافع المتمثل في الميول، ووضوح الأغراض المتمثل في أغراض التلاميذ تحقيق لشرطين هامين من شروط التعليم الجيد.

واذا كانت هذه هي أهم مميزات منهج النشاط أو المشروعات إلا أنه عند التطبيق قد تعرض لكثير من النقد والعديد من الصعوبات والتحديات منها صعوبة أن يبنى المنهج على

ميول التلاميذ بحيث يعمل على اشباعها بصورة أساسية. اذ كيف يمكن مراعاة هذه الميول وهي تتغير باستمرار وتختلف من تلميذ لآخر وتتعدد ويتسع مداها بكثرة عدد التلاميذ داخل الغرفة الواحدة ثم ألا يكون من ثمرة هذا المنهج أن يركز على الجانب الفردي للتلميذ وتقل عنايته بالجانب الاجتماعي الذي يتصل بالمجتمع المحلي والقومي والدولي ؟ ثم إن بناء المنهج حول ميول التلاميذ قد يحول في معظم الأحيان دون تكامل الخبرة وتتابعها باستمرار. ذلك أن منهج النشاط وقد ضحى بالتنظيم المنطقي لم يقدم أساسا بديلا له في عملية تنظيم المحتوى يضمن تتابع واستمرار الخبرات. فالتلاميذ قد يختارون مشروعا أسهل بكثير من المشروعات التي درسوها من قبل، وقد لا تكون هناك صلة بين المشروعات التي يختارها التلاميذ في عام دراسي واحد مما يتنافى مع مبدأ تتابع الخبرة واستمرارها. كذلك فإنه عندما تترابط المعرفة وتتكامل بين ميدان اللغة والتاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات داخل مشروع واحد فإنه من الصعب أو من غير المؤكد الانتقال الى مشروع آخر تترابط وتتكامل فيه هذه الجوانب ثم تتتابع وتستمر في نفس الوقت. اذ من يضمن أن ما سيدرس في المشروع القادم من الجانب اللغوي استمرار لما سبق دراسته، وبالاضافة الى ذلك ان ما يدرس من الجانب الجغرافي والتاريخي في المشروع اللاحق هو استمرار لما درس في المشروع السابق من هذه الميادين. تلك صعوبات وتحديات حقيقية يصعب معها تحقيق التتابع والاستمرار في الخبرة داخل منهج النشاط. ولقد قيل إن المنهج الذي يحقق ترابط المعرفة وتكاملها يفتقد التتابع والاستمرار والعكس أيضا.

وأخيرا فإن مناهج النشاط قد نجح تطبيقها على أيدي الرواد الاوائل من أمثال كلباتريك وغيره من الذين تمرسوا بالمادة وتطبيقاتها بالتربية فلسفة وتنفيذا، ولكنها تفتقر الى المعلم الكفء الذي يتولى بنفسه مسؤولية تخطيط المناهج وتنفيذها مما لا يتوافر لدى كثير من المدرسين. ورغم ما ثار حول منهج النشاط من مصاعب عند التطبيق، الا أن ما قام عليه من مبادىء وبخاصة في مجال التخطيط والايجابية والمشاركة والاهتمام بالعمل والبيئة والحياة والاهتداء بحاجات التلاميذ وميولهم وغير ذلك ما تزال هي المبادىء الهادية التي تأخذ بها المدارس الحديثة في جميع أنحاء العالم عند التخطيط لمناهجها التربوية.

الوحدة الثالثة

المناهج المحورية

حاول بعض رجال التربية أن يستفيدوا من جميع مزايا مناهج النشاط وأن يتخلصوا في الوقت ذاته من عيوبها الرئيسية وخاصة قيامها حول ميول التلاميذ المتغيرة والتي قد تكون غير مرتبطة بحاجات المجتمع، وعدم اعدادها مقدما بصورة تضمن تتابع الخبرة واستمرارها. فنادوا بأن يكون محور الدراسة هو حاجات التلاميذ بدلا من ميولهم، ذلك أن حاجات الفرد أكثر التصاقا بجسمه وعقله ونفسه من ميوله وأغراضه؛ وهي أكثر ثباتا والحاحا، كما أن الحاجات لها بعدها الشخصي ولها بعدها الاجتماعي ومن ثم فهناك كثير من الحاجات المشتركة التي يشترك فيها الطلاب في مرحلة معينة وفي مجتمع معين. ومن ثم يمكن وضع دراسات

عامة مشتركة ينبغي أن يدرسها جميع التلاميذ في مرحلة معينة أو صف معين. وهذه الدراسات العامة هي ما يطلق عليه المنهج المحوري. ولا ينسى أصحاب المناهج المحورية أهمية الرعاية الخاصة للميول والاستعدادات والقدرات وإنما يؤكدون على أهمية دراستها، على أن يكون ذلك خارج اطار المنهج المحوري أي أن المنهج المحوري بذلك لا يمثل منهج المدرسة بأكمله وإنما يمثل الدراسة العامة المشتركة التي ينبغي أن تقدمها المدرسة لجميع المواطنين لكي تعدهم بها للحياة والمواطنة. ولذلك يفضلون أن يسموا هذه الدراسات العامة المشتركة بالبرنامج المحوري كجزء من المنهج المدرسي الذي يتضمن الحياة المدرسية بجميع أبعادها ومكوناتها. ويهتم الجانب الآخر من المنهج المدرسي بتنمية المهارات الخاصة المبنية على أساس مراعاة الفروق الفردية والميول والقدرات والاستعدادات الخاصة.

ويحدد المنهج المحوري أو البرنامج المحوري بناء على الدراسة العلمية لدراسة سيكولوجية الطفولة والمراهقة أو ما يعرف بعلم نفس النمو خاصة ما يتعلق منها بدراسة حاجات وميول التلاميذ، وكذلك دراسة نتائج البحوث الاجتماعية والسكانية التي تهتم بمشكلات البيئة المحلية وحاجات المجتمع وخصائصه، ودراسة واقعية لحاجات ومشكلات التلاميذ الذين سيخطط المنهج لهم بالفعل. وعلى ضوء ذلك يخطط المنهج المحوري مسبقا وتوزع مشكلاته على المراحل والفرق المختلفة ويعد لها ما يلزم من الكتب والمراجع والوسائل والأدوات والمناخ التعليمي المناسب وبذلك فإن المنهج المحوري يحاول أن يحقق التوازن والملاءمة بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية. ومن أمثلة الحاجات العامة أو التعليم المشترك الذي يحتاجه التلاميذ بصرف النظر عن ميولهم المهنية أو تطلعاتهم الوظيفية يذكر أصحاب المنهج المحوري الحاجات التالية :

1 . فهم المواطنة وتعلم مواصفات المواطن الصالح.
2 . فهم النظام الاقتصادي للمجتمع والعلاقات الاقتصادية السائدة فيه.
3 . فهم النظام الأسري والعلاقات الاسرية.
4 . تكوين عادات طيبة للاستهلاك واستخدام المواد.
5 . تقدير الجمال وتذوق الفنون.
6 . تنمية مهارات اللغة كوسيلة للاتصال وأداة للتعامل الاجتماعي.
7 . تكوين مهارات التفكير العلمي.
8 . حب العمل التعاوني والعمل في فريق.
9 . التدريب على عملية اصدار القرارات وتحمل المسؤولية.
10 . تكوين قيم وعادات ايجابية للمحافظة على البيئة وعلى مصادرها وعدم تعريضها للتلوث.

ورغم ما يمتاز به المنهج المحوري من قيامه على دراسات علمية لحاجات الفرد والمجتمع، وربطه الدراسة بالحياة واعتماده على التعليم الذاتي وربطه بين العلم والعمل وترجمة الافكار الى مشروعات وأعمال وأنشطة يمارسها التلاميذ، وتقديم خبرات تربوية متكاملة، ومع أنه طبق بنجاح خلال الخمسينات والستينات في بعض المدارس الاعدادية والثانوية إلا أنه تعرض

لكثير من النقد على أساس أنه يعتبر منحازا الى طبيعة المجتمع والى خصائصه وحاجاته، خاصة المواطنة والمسؤولية الاجتماعية والنظام وهي أفكار يلح عليها المنهج المحوري بصفة مستمرة وذلك على حساب حاجات الفرد وميوله. أي أن حاجات الفرد تأتي في مقام ثان لحاجات المجتمع وهو اتجاه لا يرضى به أصحاب المدرسة الحديثة التي تقدم الفرد على المجتمع وعلى المادة وتعتبره محور الارتكاز في أي نشاط تعليمي.

كذلك فإن الاخذ بالمنهج المحوري يحتاج الى درجة عالية من التخطيط والتنسيق من المدرسين والطلاب، وهو أمر مازال من الصعب الوصول اليه في أغلب الاحوال. كما أن هناك صعوبات فنية تتعلق باعداد الجدول المدرسي، وبالادارة، وسرعة تغير الحياة وعدم استقرارها بحيث يجعل التنبؤ بشكل الحياة في المستقبل أمرا صعبا ومن ثم فإن حاجات الفرد والمجتمع لا يمكن التكهن بها أو ضبطها أو بناء المنهج المحوري على أساسها. كذلك يتطلب تنفيذ هذا المنهج جهودا علمية مستمرة لتحديد الدراسة وتوزيعها على الفرق الدراسية، واعداد مراجع الوحدات اللازمة لها واعداد جميع الظروف المادية والبشرية لتساعد على نجاحه. وكما ترى فإن كل ما وجه الى المنهج المحوري من نقد انما يتعلق بالاجراءات التنفيذية وأساليب الأداء، أما الاساس النظري والفلسفي لتنظيم المنهج المحوري فلا يزال صالحا، بل ويعتبر هدفا لمدرسة اليوم والغد على السواء (2).

الوحدة الرابعة

تنظيم المنهج في صورة وحدات دراسية

مرت علينا محاولات عدة لتنظيم المنهج بصورة تحقق خبرات التعليم بصورة متكاملة، وتراعي ميول التلاميذ وحاجاتهم، وأهداف المجتمع ومتطلباته وفي نفس الوقت تحاول تقديم قدر كاف من المعلومات والمعارف الثابتة والمنظمة، بحيث يؤدي المنهج في النهاية الى نمو التلميذ نموا مستمرا متكاملا الى أقصى حد تمكنه منه قدراته واستعداداته الفردية. وتعتبر طريقة « دالتن » التي طبقتها هيلين باركهرست في سنة 1920 محاولة جريئة في هذا الميدان. فقد قامت تلك المحاولة على أساس تحويل المواد الدراسية الى وحدات يستطيع كل تلميذ أن يتقدم في دراستها وفق سرعته الخاصة، وفي هذه الطريقة يترك للتلميذ حرية دراسة الموضوعات التي تناسبه والتنقل بين الفرق المختلفة في المدرسة حيث تكون كل غرفة مخصصة لدراسة موضوع معين أو وحدة معينة.

ثم جاء هنري موريسون عام 1926 وطور هذا الأسلوب وتحولت الوحدات على يديه الى تنظيم لخبرات المقرر الدراسي، ووضعه في وحدات كبيرة وشاملة ترتبط بعضها ببعض وتقدم للتلاميذ بأسلوب ينمي لديهم الاتجاهات والقدرات والمهارات الصحيحة. ثم توالت محاولات تحسين هذا الاسلوب حتى تبلورت في النهاية صورة جديدة للوحدات الدراسية

---

(2) أحمد حسين اللقاني : **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ص 304 ــ340. الدمرداش عبد المجيد سرحان،**المناهج المعاصرة**، ص 163 ــ 184.

تستهدف تحقيق التكامل على جميع مستوياته : التكامل في الخبرة والتكامل في النمو، وتقوم على أساس تهيئة مواقف الخبرة وما يصاحبها من نشاط وايجابية من جانب التلاميذ، كما تقوم على أساس الارتباط الوثيق بالحياة، والتعاون والعمل الجماعي أثناء تنفيذ الوحدة، واعتماد أسلوب حل المشكلات كأسلوب أساسي في وضع الوحدات وتنفيذها.

ويعد محتوى الوحدات مقدما وفق خطة دراسية محددة، وتحدد الموضوعات التي تدور حولها الدراسة، وتوزع تلك الموضوعات أو الوحدات على المراحل الدراسية والصفوف وتحدد أهداف كل وحدة، والأنشطة المناسبة لتنفيذها والتي تتضمن : القراءات والعودة الى المصادر بمختلف أنواعها، إقامة الندوات، عقد المناظرات والمناقشات، اجراء التجارب، القيام بالرحلات والزيارات، إقامة المعارض، إجراء المقابلات واعداد التقارير وعرضها، القيام بعروض عملية ومشروعات تربوية، القيام بعروض تمثيلية، مشاهدة البرامج التليفزيونية والافلام التعليمية الخ...، ويراعى عند تنفيذ تلك الوحدات مشاركة التلاميذ في ممارسة الأعمال والنشاطات وتحمل المسؤولية، على أن يتم كل ذلك تحت توجيه المدرس.

ومن خصائص منهج الوحدات أن يكون لكل وحدة مرجع يعين المعلم ويساعده على تدريسها حيث يمده بالافكار والمقترحات ويذكره بأغراض تدريس الوحدة، والحقائق والمفاهيم والتعليمات التي تسعى الوحدة إلى اكسابها للتلاميذ، والمهارات والاتجاهات والميول والقيم وطرق التفكير العلمي التي تؤكدها الوحدة، والانشطة التعليمية المناسبة، والوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها ووسائل وأساليب التقويم المناسبة للوحدة. أي أن مرجع الوحدة كتاب للمعلم ولكنه يختلف عن مرشد المعلم بمعناه الشائع لأن مرشد المعلم عادة ما يقتصر فقط على توجيه أسلوب المعلم وطريقة تدريسه، كما أنه يختلف عن الكتاب المدرسي بمعنى أنه لا يقيد حرية المدرس أو يلزمه باتباع المقترحات الواردة فيه اتباعا حرفيا، ذلك لأنه يتضمن كما بينا أفكارا كثيرة ومقترحات متباينة يصعب على أي مدرس أن يستخدمها جميعا في تدريس أي وحدة ولذلك فهو يستخدم منها ما يناسب المواقف التعليمية المختلفة التي يواجهها.

ومرجع الوحدة بجوار أنه يزود المعلم بما سبق أن ذكرناه فإنه يحول دون التخبط والارتجال عند تنفيذ الوحدة سواء من قبل التلاميذ أو من قبل المعلمين، ويساعد مرجع الوحدة على مرونة التنفيذ وعدم تجميد الوحدة وتحويلها الى مقرر ثابت بالصورة التقليدية. ولذلك كله فإن مرجع الوحدة ينبغي أن يتم بناؤه بصورة جماعية تتعاون فيها الخبرات المختلفة سواء من المعلمين الاكفاء أو الموجهين أو المختصين في المادة مع مجموعة من المتخصصين في التربية. وكثيرا ما تشكل لجان على أفضل المستويات للقيام بهذا العمل. ومع امكانية قيام المدرسين بوضع مرجع الوحدة بمفردهم الا أن ذلك قد يؤدي الى سطحية المرجع وعدم شموله ودقته أو قد يستغرق اعداده وقتا طويلا. وهنا نود أن نشير أيضا الى أنه قد يكون للوحدة أكثر من مرجع تتكامل فيما بينها لتقديم مجال أوسع لمساعدة المعلم ولتحقيق فائدة أكثر وأعمق.

وفي جميع الحالات ينبغي أن يخضع مرجع الوحدة للتجريب قبل تعميمه، وذلك للتأكد من مدى صلاحيته من جهة ولتعديله في ضوء ما تكشف عنه المتابعة العملية والتقويم العلمي له من جهة أخرى. كذلك يحتاج مرجع الوحدة أن تعاد مراجعته من وقت الى آخر من حيث خطته ومحتواه ومراجعه وذلك من أجل تطويره وتحديثه وملاحقته الدائمة للتغيرات العلمية والتربوية.

وبذلك فإن منهج الوحدات يكون قد قطع شوطا ملموسا في مجال تخطيط المنهج وتطويره للوفاء بحاجات الفرد ومتطلبات المجتمع من جهة، ولتوفير مبدأ ايجابية المتعلم من ناحية ثانية، ولربط الدراسة بالحياة من ناحية ثالثة. اذ يجمع منهج الوحدات بين العناية بالمادة والعناية بالتلميذ، والعناية بالبيئة والمجتمع والحياة.

وقد عم استخدام هذا التنظيم الجديد للوحدات مناهج المدارس في كثير من أنحاء العالم، ولا تزال البحوث والدراسات المستفيضة تدور حوله وتلقي أضواء جديدة على طرقه وأساليبه وتسير به قدما نحو الأمام (3).

* * *

(3) محمد عزت عبد الموجود وآخرون : **أساسيات المنهج وتنظيماته**، ص 249 ــ 283. عبد اللطيف فؤاد ابراهيم : **المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها**، ص 553 ــ 600.

المفردات والمصطلحات

- منهج المواد الدراسية المنفصلة : وهو الاسلوب الذي يقوم على تقديم المواد والمعارف بصورة منفصلة يضعها المتخصصون في فروع المعرفة المختلفة.
- منهج المواد الدراسية المترابطة : وهو الأسلوب الذي يقوم على تقديم المواد والمعارف بصورة مترابطة كمنهج العلوم الاجتماعية الذي يضم التاريخ والجغرافية.
- منهج المجالات الواسعة : وهو الأسلوب الذي يقوم على تقديم المواد والمعارف في صورة مجالات واسعة مع الدمج الحقيقي بين تلك المواد الدارسية.
- منهج أساسيات المعرفة : وهو الأسلوب الذي يقوم على أساس الاكتفاء بالتركيز على أساسيات المادة ومفاهيمها بدلا من حشد الحقائق.
- منهج النشاط أو المشروعات : وهو الاسلوب الذي يقوم على أساس بناء مواقف نشاط يمارسها التلميذ ويكتسب من خلالها المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوبة.
- المنهج المحوري : وهو الأسلوب الذي يقوم على أساس الدراسات العامة المشتركة التي ينبغي أن يدرسها جميع التلاميذ في مرحلة معينة، بناء على دراسات علمية مسبقة لتحديد حاجات الفرد والمجتمع التي ينبغي أن يغطيها المنهج في تلك المرحلة.
- منهج الوحدات الدراسية : وهو الأسلوب الذي يقوم على أساس تحويل المواد الدراسية الى وحدات تعتمد على الانشطة والخبرات التي تنمي لدى الطلاب الاتجاهات والقدرات والمهارات الصحيحة.
- مرجع الوحدة : هو كتاب للمعلم يتضمن الأفكار والمقترحات الخاصة بالوحدة وأغراضها والانشطة المناسبة والوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها ووسائل وأساليب التقويم المناسبة.

النشاط التقويمي

1. لمنهج المواد الدراسية مزاياه وعيوبه. ناقش ذلك موضحا أهم التطورات التي طرأت عليه في محاولة لاصلاحه وتحسينه.

2 ما أهم الأسس النفسية والتربوية التي قام عليها منهج النشاط ؟ وما هي الصعوبات التي واجهته عند التطبيق ؟

3. يعتبر المنهج المحوري خطوة الى الامام في ميدان تنظيم المناهج، وضح ذلك مبينا أهم ما وجه اليه من نقد.

4. كان تنظيم المنهج في صورة وحدات دراسية ملبيا لكثير من الاهداف التربوية والنفسية. ناقش ذلك موضحا أهم خصائص هذا التنظيم.

5. تحدث عن محتويات مرجع الوحدة، وكيف يبنى، وأهميته في العملية التربوية.

6. حاول أن تتذكر كيف نظم المنهج في المراحل التعلمية المختلفة التي مررت بها، وأن تحدد الى أي نوع من تنظيم المناهج تنتمي المناهج التي درستها ومزايا وعيوب تلك المناهج على ضوء ما حصلت من نتائج تربوية.

7. ضع علامة (✓) أمام العبارات الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارات الخاطئة مما يأتي :
- لم يعد منهج المواد الدراسية يناسب عصر التفجر المعرفي.
- يحقق منهج المجالات الواسعة النمو الشامل للتلميذ.
- يهتم منهج النشاط بالحركة واللعب والانطلاق ولا يهتم أصلا بالمواد الدراسية.
- يناسب منهج النشاط تلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة خاصة.
- يقوم المنهج المحوري على أساس ميول الطلاب وقدراتهم واستعداداتهم بصورة أساسية.
- يهتم منهج الوحدات الدراسية بالمادة العلمية ويتجاهل نشاط الطلاب وفاعليتهم.
- يحدد مرجع الوحدة كل صغيرة وكبيرة وينبغي أن يلتزم الطلاب والمدرسون حرفيا بكل ما جاء به.
- يحتاج مرجع الوحدة الى التعديل والتطوير من وقت لآخر لملاحقة التغيرات التربوية والعلمية.

قراءات اضافية

1. أحمد حسين اللقاني : **المناهج بين النظرية والتطبيق**، عالم الكتب، القاهرة، 1984.
2. الدمرداش عبد المجيد سرحان : **المناهج المعاصرة**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1977.
3. عبد اللطيف فؤاد : **تدريس الجغرافيا**، مكتبة مصر، 1980.
4. عبد اللطيف فؤاد ابراهيم : **المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها**، مكتبة مصر، القاهرة، 1980.
5. فرنسيس عبد النور : **التربية والمناهج**، دار نهضة مصر، 1977.
6. فكري حسن ريان : **تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها**، مكتبة الفلاح، الكويت، 1981.
7. محمد صلاح الدين مجاور، فتحي عبد المقصود الديب. **المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية**، دار القلم، الكويت، 1977.
8. محمد عزت عبد الموجود وآخرون : **أساسيات المنهج وتنظيماته**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، 1981.
9. وهيب ابراهيم سمعان ورشدي لبيب : **دراسات في المناهج**، الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1977.
10. يحيى هندام، جابر عبد الحميد جابر : **المناهج أسسها، تخطيطها، تقويمها**، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1975.



الفصل الخامس عشر
الوسائل التعليمية واستخداماتها

الوحدة الأولى
أهمية استخدام الوسائل التعليمية في الوقت الحاضر ـ أنواع الوسائل التعليمية

أهمية استخدام الوسائل التعليمية في الوقت الحاضر :

تقوم الوسائل التعليمية بدور رئيسي في العملية التعليمية. ولو أحسن استخدام الوسائل المتاحة والمناسبة لكل درس فإنها تساهم بشكل فعال في رفع مستوى تحصيل التلاميذ وتحسين العملية التعليمية وعلاج الكثير من مشكلاتها. وبالرغم من التقدم التكنولوجي في وسائل الاتصال والذي يجب أن ينعكس على الوسائل التعليمية، إلا أن الاهتمام بالوسائل التعليمية لا يزال ضعيفا من قبل المعلمين ورجال التربية. ومازال استخدامهم للطرق التقليدية في التدريس دون الاعتماد على الوسائل التعليمية، والتي إذا استخدمت يكون دورها ثانويا في عملية التدريس ويعتبرها الكثيرون مكملة لعملية التلقين والالقاء ولذلك قد يذكر المعلم اسمها في دفتر التحضير دون تنفيذها.

وتعتبر الوسائل التعليمية جزءا هاما من مكونات عملية الاتصال، وعملية الاتصال تتكون من مرسل ومستقبل وبينهما الرسالة والوسيلة التي تقدم خلالها الرسالة. وبذلك فإن العملية التعليمية هي عملية اتصال وتحتاج إلى استخدام الوسائل التعليمية لنقل الرسالة إلى التلميذ (1).

وتتضح أهمية الوسائل التعليمية فيما تحققه من أهداف تعليمية محددة ضمن خطة المعلم لتحقيق أهداف الدرس. فهي تساعد على استثارة اهتمام التلاميذ واشباع حاجتهم للتعلم، فمثلا مشاهدة فيلم تعليمي تستثير اهتمام التلاميذ نحو موضوعات الدراسة أكثر من الاستماع للمعلم فقط. فاستخدام الوسائل التعليمية يقدم للتلاميذ وقائع لها معنى ملموس وذات صلة بموضوع

(1) أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد : **الوسائل التعليمية والمنهج**، 1979، ص 13 ـ 14.

الدرس. ومثل ذلك رؤية صورة للجهاز الهضمي ومشاهدة فيلم توضيحي عن مكوناته ووظيفة كل جزء يؤدي إلى تعلم سريع وتتكون المفاهيم السليمة لدى التلاميذ بدلا من الاعتماد على الأسلوب المجرد واستخدام الكلمات في الشرح. ويساعد ذلك على زيادة مشاركة التلاميذ في العملية التعليمية وتنمية قدراتهم واستعداداتهم. كما أن المشاهدة والاستماع وربما الممارسة الفعلية لبعض أجزاء الدرس تؤدي إلى تنويع خبرات التلاميذ واعداهم للمستقبل ولحياة مليئة بمثل تلك الخبرات [2].

وقد أثرت التطورات الهائلة في جميع نواحي الحياة والمعرفة في وقتنا الحاضر، على الأهداف التعليمية والمناهج الدراسية.وتطورت تبعا لذلك الوسائل التعليمية كما تغير دور المعلم في العملية التعليمية. وقد يرجع ذلك إلى الزيادة الكبيرة في عدد السكان وإلى تفجر المعرفة وتشعبها الذي أدى إلى أهمية استخدام الوسائل التعليمية لمجابهة هذه التغيرات. وفيما يلي نتعرض لأهم النقاط التي توضح ضرورة الاهتمام بالوسائل التعليمية [3] :

1. **الانفجار السكاني** : وقد أدى ذلك بالفعل إلى زيادة كثافة الفصول في المدارس مما يتطلب الحاجة إلى وسائل حديثة للمساعدة في التعليم. ومن أمثلة تلك الوسائل الراديو والتلفزيون والفيلم. واستخدام هذه الوسائل أدى إلى تطوير أجهزة العرض التي يستخدمها المعلم وتغير عملية التفاعل في التعلم ويكون دور المعلم في تهيئة مجالات الخبرة وتوجيه العملية التعليمية واعداد الوسائل وانتاجها وتقييم تحصيل التلاميذ.

2. **الزيادة في المعرفة** : أدى التقدم العلمي إلى تزايد المعرفة في جميع فروعها، وقد انعكس ذلك على زيادة في الموضوعات الدراسية وتشعبها. وهذا يستلزم تعلم الفرد لتلك المعارف والخبرات لكي يتفهم ما يدور حوله في المجتمع المعاصر الذي يعيش فيه حتى يستطيع ملاحقة ذلك التقدم. وهذا هو واجب المدرسة في توصيل المعلومات للتلاميذ باستخدام الوسائل التعليمية التي تقدم معلومات أكثر في وقت قصير وبصورة شاملة تساعد التلميذ على الفهم والتعلم.

3. **النقص في عدد المعلمين المؤهلين تربويا** : وقد حدث ذلك النقص تبعا لآثار العاملين السابقين، فزيادة الفصول وكثافتها وتراكم المعرفة وتشعبها تستلزمان أعدادا وفيرة من المعلمين. وترتب على ذلك الاستعانة بمعلمين غير مؤهلين تربويا، وحل مثل هذه المشكلة يوجب استخدام الوسائل التعليمية المتطورة مثل التلفزيون والأفلام التعليمية. ويكون دور المعلم الاعداد والترتيب وادارة حلقة المناقشة بعد مشاهدة البرنامج التعليمي.

4. **تطور وسائل الاعلام** : شهد القرن الحالي تطورا سريعا في وسائل الاعلام نتيجة للتطور التكنولوجي، فمثلا نستطيع استخدام القمر الصناعي في ارسال البرامج التلفزيونية والاذاعية من بلد لآخر، وانتقال المعلومات بسرعة كبيرة. وقد أثر هذا على الحياة العملية

---

(2) حسين حمدي الطوبجي : **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، 1980، ص 44 — 47.
(3) حسين حمدي الطوبجي : **التكنولوجيا والتربية**، 1983، ص 17 — 30.

وتفكير الأفراد وسلوكهم في الحياة. ويعتبر هذا تحديا للمدرسة وفلسفتها في المجتمع. فالطفل يولد وسط هذا العالم المليء بالوسائل والأجهزة ويستمع ويقرأ ويشاهد الأفلام والبرامج التلفزيونية، ثم يأتي إلى المدرسة ومعه كم هائل من الخبرات والحصيلة اللغوية والصور الذهنية والمفاهيم والمعلومات التي تفوق ما كان عند مثيله منذ عدة سنوات. وترتب على ذلك ارتفاع مستويات المقررات الدراسية وذلك لحل مشكلة التطور المعرفي الذي سبق الحديث عنه، وهذا يتطلب الحاجة إلى وسائل متطورة لعرض قدر كبير من المعلومات على التلاميذ.

5. **تطور فلسفة التعليم وتغير دور المعلم** : يهدف التعليم إلى تزويد التلميذ بالخبرات والاتجاهات التي تساعده على النجاح في الحياة وحل مشكلات المستقبل، ولا يتم هذا بالتلقين وحده ولكن بتوفير مجالات الخبرة التي تسمح له بمتابعة التعلم واكتساب الخبرات الجديدة حتى يكون قادرا على مواجهة التغيرات المستمرة في الحياة. والوسائل التعليمية هي التي تسمح بتنويع مجالات الخبرة وتساهم في فهم وزيادة معلومات التلميذ.

6. **مساعدة الوسائل التعليمية في حل العديد من المشكلات التعليمية** : من المشكلات التي يمكن مساهمة الوسائل فيها مكافحة الأمية التي تزايد عددها ويمكن علاجها باستخدام أجهزة الاعلام المختلفة، وكذلك مشكلة الفروق الفردية في الفصل المدرسي، حيث يلاحظ أن المعلم يضع خطته في التدريس للتلاميذ المتوسطين فقط ويهمل الضعاف والمتفوقين. ولكن استخدام الوسائل التعليمية المتطورة مثل الأفلام والأشرطة والتلفزيون وأجهزة الكمبيوتر تساعد في حل هذه المشكلات.

أنواع الوسائل التعليمية :

تعني الوسائل التعليمية تلك المواد والأجهزة التعليمية التي يستخدمها المعلم أو الدارس لنقل المحتوى سواء داخل الفصل أو خارجه بهدف تحسين العملية التربوية والتي لا تعتمد أساسا على اللفظ. والمقصود بالمواد التعليمية هو الأفلام والخرائط والصور والنماذج وغيرها، أما الأجهزة التعليمية فهي تلك الأجهزة التي تستخدم في عرض البرامج والصور وغيرها من المواد التعليمية. ولذلك فإن الوسائل التعليمية تعني الأجهزة والمواد معا التي يستخدمها المعلم في المواقف التعليمية بطريقة ما لتوضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض لتحقيق الأهداف التعليمية (4).

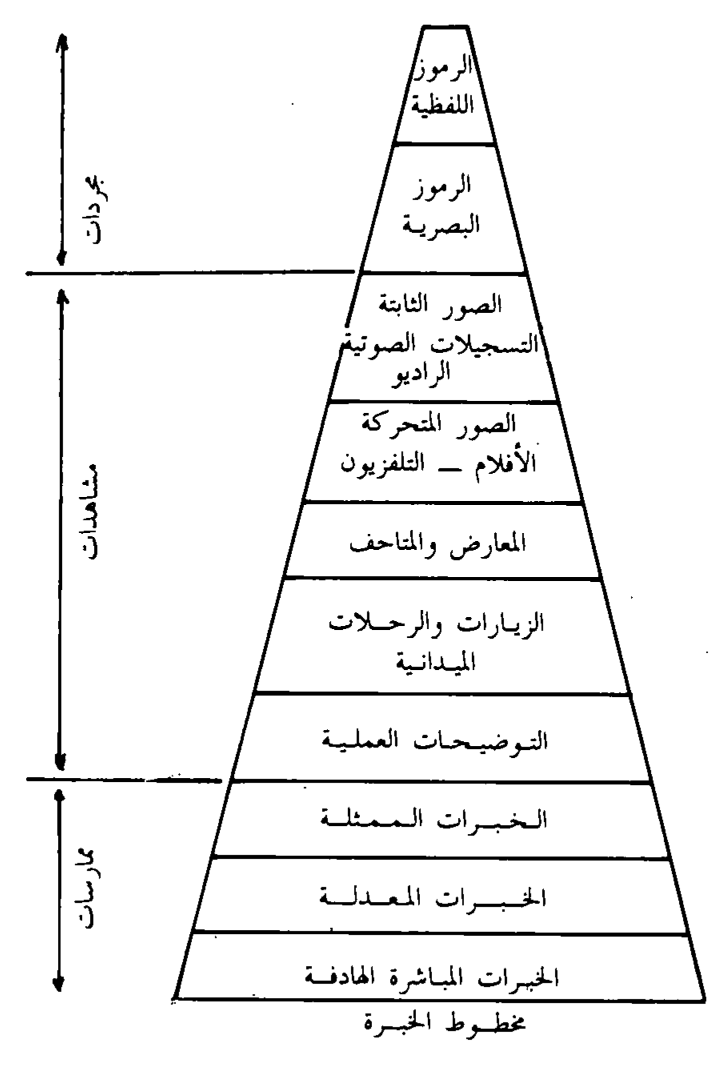
وتقسم الوسائل التعليمية إلى أنواع حسب معايير مختلفة. فقد تقسم حسب طريقة الانتاج إلى مواد جاهزة مثل الأفلام والخرائط التي تنتجها الشركات، أو مواد مصنعة وهي التي ينتجها المعلم والتلاميذ مثل الشرائح والرسوم البيانية وبعض الخرائط وغيرها. وأحيانا تقسم حسب الحواس المستخدمة فيها إلى وسائل بصرية كالصور والأفلام الثابتة، أو سمعية

---

(4) محمد منير حسونة، سمير عبد العال : **تقنيات التربية**، 1981، ص 11.

كالتسجيلات الصوتية، أو بصرية سمعية كالأفلام الناطقة وبرامج التلفزيون (5).

وأشهر التقسيمات للوسائل التعليمية ذلك التقسيم الذي قدمه العالم أدجار ديل* (Edgar Dale) طبقا للخبرات التي يمر بها التلميذ، وقد وضع أدجار ديل التصنيف في شكل مثلث أو مخروط يسمى مخروط الخبرة ويحتوي على عشرة طبقات كما هي موضحة بالشكل (6):



مخطوط الخبرة

* أدجار ديل عالم أمريكي.

(5) أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد : المرجع السابق، ص 26 — 28.

(6) المرجع السابق : ص 37 — 52.

وتمثل قاعدة المخروط تلك الخبرات الملموسة الحسية وهي الخبرة المباشرة الهادفة مثل العمل في الورش والمعامل، ثم الخبرة المستنبطة المعدلة وهي تختلف قليلا عن الخبرة المباشرة في حجم العمل، وأخيرا الخبرة الممثلة وتعني تقديم الخبرة بالتمثيل لصعوبة الموقف التعليمي أو خطورته مثل تقديم الأحداث التاريخية والمناورات العسكرية.

وتأتي المشاهدات بعد الممارسات وهي تعني الخبرات التي تعتمد على الملاحظة والمشاهدة ويمثلها التوضيحات العملية والزيارات الميدانية والمعارض والأفلام والتلفزيون والصور المتحركة والثابتة والتسجيلات الصوتية.

وتمثل قمة المخروط تلك الخبرات المجردة التي تعتمد على الرموز اللفظية والبصرية مثل الكلمات والرسوم البيانية والتوضيحية.

ويوضح هذا التقسيم وجود ثلاثة أنماط رئيسية للخبرات الأساسية اللازمة لعملية الاتصال وهي : الخبرة المباشرة والتي تتضمن قيام المتعلم بنشاط عملي ويكون التعلم عن طريق الممارسة الفعلية. ثم الخبرة المصورة حيث تتكون المفاهيم عن طريق رؤية الفيلم أو الصورة ولا يقوم المتعلم بممارسة فعلية فحسب وإنما بتكوين مفاهيم بصرية ذهنية كذلك. أما الخبرة المجردة فهي التي تعتمد على الخيال وسماع الألفاظ المجردة، وأحيانا تعتمد على خبرات المتعلم السابقة، فيقارن اللفظ الجديد بخبراته السابقة وما فيها من صور ذهنية سبق تكوينها. ويجب الحيطة هنا من وضوح الصور الذهنية لأن غير الواضح فيها يؤدي إلى تكوين مفاهيم غير صحيحة.

الوحدة الثانية

الوسائل التعليمية واستخداماتها ـ أسس استخدام الوسائل التعليمية

الوسائل التعليمية واستخداماتها :

عند اختيار وسيلة تعليمية يجب على المعلم مراعاة بعض المعايير الأساسية (7) لذلك مثل :

1. توافق الوسيلة مع الغرض الذي تسعى إلى تحقيقه منها مثل تقديم المعلومات أو اكتساب بعض المهارات. فمثلا الأفلام المتحركة تصلح لتقديم معلومات تعتمد على الحركة أما الصور والأفلام الثابتة فتصلح إذا لم تكن الحركة مهمة. وإذا كان نطق التلميذ ببعض الكلمات ضروريا فيجب أن نسجل حديثه ليعرف النطق الصحيح. وإذا كان المطلوب اثارة التلاميذ للدرس فيكون من المفيد أن يعمل المعلم لوحة يعرض عليها بالصور والرسوم النواحي التي يشملها الموضوع والمشكلات المتعلقة به.

---

(7) حسين حمدي الطوبجي : **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، 1980، ص 57 — 61.

2. صدق المعلومات التي تقدمها الوسيلة ومطابقتها للواقع واعطائها صورة متكاملة من الموضوع ولذلك يجب التأكد من أن هذه المعلومات ليست قديمة أو ناقصة. ومن أمثلة ذلك تغير خريطة العالم السياسية نتيجة لحصول بعض الشعوب على استقلالها وقد لا يكون ذلك واضحا في الخرائط الموجودة بالمدرسة، ويجب على المعلم وضع ذلك على الخريطة القديمة. ومثال ذلك أيضا عرض أحد الأفلام الخاصة بالتقدم الصناعي والزراعي أو مصادر الطاقة في العالم العربي والاسلامي وهنا يجب أن يصاحب ذلك اضافة المعلومات الجديدة والاكتشافات الحديثة للبترول أو المصانع الجديدة وهكذا.

3. صلة محتويات الوسيلة بموضوع الدراسة، فكثيرا ما نجد أفلاما تعليمية ليست وثيقة الصلة بموضوع الدرس وهنا يجب على المعلم استبدال الفيلم والاقتصار على عرض الجزء المناسب للموضوع بدلا من عرض الفيلم كله حتى لا يصاب التلاميذ بالملل.

4. مناسبة الوسائل لأعمار التلاميذ ومستوى ذكائهم وخبراتهم السابقة المتصلة بالخبرات الجديدة من حيث اللغة المستعملة وعناصر الموضوع وطريقة العرض. فيجب ألا تكون أقل من مستواه فلا يتحمس لها أو أعلى من مستواه فيصعب عليه فهمها أو ربطها بخبراته السابقة. وهذه الملاحظة كثيرة في الأفلام التعليمية فقد يكون غرض المنتج هو توزيع عدد كبير من الأفلام. ويجب على المعلم متابعة عرض الفيلم بالشرح.

5. جودة الوسيلة فلا يكون الفيلم مقطعا أو الخريطة ممزقة أو الصوت مشوشا، فهذه العيوب تعوق التعلم وتشتت انتباه التلميذ.

6. مساواة الوسيلة للجهد أو للمال الذي يصرفه المعلم أو التلميذ في اعدادها. ويجب أن يكون العائد من استخدام الوسيلة متناسبا مع ما ينفق عليها والا كانت غير اقتصادية.

7. أداء الوسائل التعليمية إلى زيادة قدرة التلميذ على التأمل والملاحظة وجمع المعلومات وتنميتها. ويتوقف ذلك على طريقة انتاج الوسائل وعرض المعلومات ثم أسلوب المعلم في الاستفادة من هذه الوسائل.

8. تناسب الوسائل مع التطور العلمي والتكنولوجي لكل مجتمع. فبعض المجتمعات غير مهيأة لاستخدام بعض الأساليب التكنولوجية الحديثة. ومثال ذلك استخدام الكمبيوتر أو التعليم البرناجي وما يحتاجه من آلات وكذلك معامل اللغات وما بها من أجهزة حديثة.

أسس استخدام الوسائل التعليمية :

ان المتتبع لاستخدام الوسائل التعليمية في كثير من المدارس يلاحظ عدم وجود خطة واضحة يضعها المعلم للاستفادة منها. فالوسائل مازالت تعد مسألة ثانوية في التحضير للدرس مع أنها كثيرا ما تذكر في دفتر التحضير دون أن تستخدم فعلا. كما قد يساء استخدام بعض الوسائل فمثلا الأفلام التعليمية قد تعرض في كثير من الحالات في قاعة كبيرة مليئة بالتلاميذ من فرق دراسية متعددة، ويعرض الفيلم بدون تقديم من المعلم الذي يبذل جهده في حفظ

النظام حتى ينتهي عرض الفيلم، ولذلك يجب على المعلم أن يضع خطة لاستخدام الوسائل التعليمية لكي يحصل على أكبر فائدة منها. وتتمثل الخطة في النقاط التالية [8] :

أ. مرحلة الاعداد :

(1) يجب أن يتعرف المعلم على الوسائل التي اختارها ويلم بخصائصها ومحتوياتها ونواحي القصور فيها ثم يقوم بتجربتها ووضع خطة للاستخدام، مثل مشاهدة الفيلم قبل عرضه أو الاستماع للتسجيلات الصوتية مسبقا أو اجراء التجارب قبل عرضها على التلاميذ أو فحص الخرائط الموجودة لمعرفة مدى مناسبتها للدرس.

(2) رسم خطة للعمل لمعرفة كيفية الاستفادة من الوسيلة بعد علمه بمحتوياتها.

(3) تهيئة أذهان الدارسين باعطاء صورة عن الوسيلة وصلتها بالخبرات السابقة وأهميتها لموضوع الدرس حتى يعلم التلاميذ الغرض من استخدام الوسيلة.

(4) اعداد المكان المناسب وتهيئته لاستخدام الوسيلة بما يساعد على الاستفادة منها، فبعض الوسائل يحتاج إلى مكان خاص أو اضافة خاصة أو غير ذلك.

ب. مرحلة الاستخدام :

تتوقف الاستفادة من الوسائل التعليمية على أسلوب المعلم في استخدامها ومدى اشتراك التلاميذ في الاستفادة منها. ومسؤولية المعلم هنا تتمثل في تهيئة المناخ المناسب للتعلم وما يحيط بالوسيلة. وأن يحدد تماما الغرض من استخدام الوسيلة أثناء الدرس مثل استخدام الكرة الأرضية لتحديد مواقع المدن أو مشاهدة شرائح مجهرية. ويجب على المعلم أن يستخدم الوسائل التعليمية للتعلم وليس للتوضيح فقط، ففي الحالة الثانية يكون دور التلميذ سلبيا، أما في الحالة الأولى فدوره فيها ايجابي ويؤدي إلى التفاعل بين التلميذ والمواد التعليمية.

ج. مرحلة التقيم :

فكثيرا ما تنتهي مهمة الوسائل التعليمية عند المعلم بانتهاء استخدامها ولكن ذلك يعتبر استخداما مبتورا للوسائل التعليمية. ولكي تحقق الوسيلة الأهداف التي وضعها المعلم لاستخدامها فيجب أن تعقب الاستخدام فترة للتقيم لكي يتأكد المعلم من أن الأهداف التي حددها قد تحققت، وأن الوسيلة تتناسب مع هذه الأهداف. ولا يجب أن يكون التقيم بسؤال التلاميذ عن رأيهم في الوسيلة بل تكون الأسئلة لهم عن المعلومات التي اكتسبوها والتي تطابق الأهداف التعليمية، وعن نقاط الضعف وطرق معالجتها. كما يقوم المعلم بنفسه بتقيم الوسيلة من جميع الجوانب من حيث مناسبتها للدرس وللتلاميذ ومناسبة طريقة العرض أيضا والهدف

---

(8) حسين حمدي الطوبجي : المرجع السابق، ص 62 ــ 68.

من الاستفادة بها. ويحتفظ بهذا التقييم للاستخدام المستقبلي وقد يضع نموذجا لتقييم الوسيلة المستخدمة.

د. مرحلة المتابعة :

ينبغي أن يؤدي استخدام الوسيلة إلى اكتساب التلاميذ مفاهيم جديدة فيقوم المعلم بعد العرض بالاجابة على التساؤلات المتصلة بالموضوع، وقد يثير هو تساؤلات أخرى تؤدي إلى تهيئة موضوعات أخرى تتيح استمرار عملية التعلم وتوضيح المفاهيم الجديدة وربطها بالخبرات السابقة. وقد يحتاج الأمر إلى اعادة استخدام الوسيلة، أو عرض الفيلم أو التجربة، أو القيام برحلات جديدة، أو الذهاب إلى المكتبة لتكملة البحث أو الموضوع عن طريق القراءة، أو تكليف التلاميذ بالبحث عن اجابات الأسئلة المتعلقة بالموضوع.

الوحدة الثالثة

اللوحات التعليمية ــ الصور الثابتة ـ الرسوم ــ الراديو والتسجيلات الصوتية

أولا : اللوحات التعليمية :

وتشمل السبورة واللوحة الوبرية ولوحة النشرات ولوحة العرض.

أ. السبورة :

تعتبر السبورة من أقدم الوسائل التي يستخدمها المعلم على مر العصور ويرجع ذلك لسهولة الحصول عليها بأشكال مختلفة وأسعار زهيدة. وهي تستخدم في عرض الكثير من الوسائل التعليمية الأخرى مثل الخرائط والملصقات واللوحات والرسوم وغيرها، كما تستخدم في جميع المواد والمراحل الدراسية، ويستطيع أن يستخدمها كل من المعلم والتلميذ.

وتصنع السبورات من مواد مختلفة كالخشب أو البلاستيك وأشكالها مختلفة، فمنها المستطيل الذي يثبت على الجدران أو الشريط الدائري الذي يلف في أعلى الجدار ويمكن سحبه لأسفل، ومنها ما يمكن وضعه على حامل وهي السبورات الاضافية (9).

ب. اللوحة الوبرية :

وهي تسمى أيضا السبورة الوبرية حيث يسمح سطحها الوبري بلصق بعض الأشياء عليها، وتتميز بسهولة انتاجها من مواد البيئة المحلية. فيمكن صنعها من الخشب الحبيبي أو الكرتون ويغطى السطح بقماش الفانلة ويشد على السطح ثم يثبت من الخلف بالدبابيس أو

(9) أحمد خيري كاظم : المرجع السابق، ص 279 ــ 282.

ورق اللصق. ويراعى أن يكون لون السطح رصاصيا أو أخضر. وشكلها مستطيل ويوضع عليه المجسمات والأشكال المطلوب عرضها بعد تغطية أحد أجزائها بالكستور أو الفانلة حتى يمكن التصاقه باللوحة الوبرية. ويمكن وضعها على حامل للصورة وتوضع على المنضدة، أو تعلق مثل شاشة العرض وفي هذه الحالة يمكن استخدام جزء منها لعرض الأفلام والآخر كلوحة وبرية، أو جزء منها كسبورة والآخر كلوحة وبرية. ويجب العناية بنظافة اللوحة الوبرية وحفظها بعيدا عن الأتربة.

واللوحة الوبرية يستخدمها المعلم والتلميذ على السواء. ويعرض عليها خطوات الدرس في سلسلة متتابعة حسب طريقة المعلم. وتستخدم بكثرة في المرحلة الابتدائية والروضة حيث يمكن عرض القصص التعليمية المصورة عليها، أو الاحرف والكلمات وما يصاحبها من الصور. وهذا يساعد على سرعة تعلم التلاميذ وتنمية القدرة على التعبير، حيث يستطيع المعلم أن يشارك التلاميذ في الدرس بأن يطلب من كل تلميذ كتابة جملة على اللوحة الوبرية حول موضوع الصور المعروضة أمامهم [10].

ج. لوحة النشرات ولوحة العرض :

ولوحة النشرات من أكثر اللوحات انتشارا في المدارس حيث تتوفر في كل فصل، ويستعين بها المعلم في وضع التعليمات وبعض اللوحات. وكذلك تستخدم لوحة العرض في عرض اللوحات التوضيحية والرسوم المختلفة على حوائط الفصل وأحيانا تثبت على حامل. ويقوم التلاميذ باعداد بعض الرسوم واللوحات حسب تكليف المعلم لهم ويختارون لكل لوحة الاسم والمكان المناسبين لعرضها.

وتستخدم مثل هذه اللوحات في الموضوعات التي لا يتوفر منها غير نسخة واحدة، حتى يشاهدها كل التلاميذ. كما تستخدم لاستثارة اهتمام التلاميذ والتركيز على موضوع الدرس للاستفادة من وقت الحصة الدراسية. وقد يضع المعلم على اللوحة تلخيصا لنقاط الدرس الرئيسية ويعرضها في الفصل بطريقة جذابة تساعد في تعلم التلاميذ. ويمكن للتلاميذ أن يشاركوا في ذلك بعمل اللوحات للدروس المختلفة وعرضها على جدران الفصل الدراسي [11].

ثانيا : الصور الثابتة :

وهي من أقدم وسائل الاتصال البصرية وتستخدم بكثرة لرخص ثمنها وسهولة اعدادها. وهي تقرب المفاهيم المجردة من أذهان التلاميذ، ومن أمثلتها الصور الفوتوغرافية والرسومات اليدوية والأفلام الثابتة والشرائح الشفافة.

---

(10) حسين حمدي الطوبجي : المرجع السابق، ص 85 — 89.

(11) حسين حمدي الطوبجي : المرجع السبق، ص 89 — 95.

وتستخدم الصور الثابتة في جذب انتباه واهتمام التلاميذ، ويلاحظ ذلك من اقبال التلاميذ على الكتب المصورة. وهي تساعدهم في تفسير وتذكر الكلمات المكتوبة المصاحبة للصورة. ففي الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي تقترن دائما الكلمة مع الصورة. وتزداد أهمية الصور كلما كانت ذات صلة وثيقة باهتمامات التلاميذ. وفي الصفوف الدراسية الأعلى تستخدم الصور في التقديم للموضوعات الدراسية وتوضيح الحقائق العلمية أو في تلخيص الموضوعات الدراسية. ولذلك يستطيع المعلم أن يجمع الصور المتصلة بموضوع معين ويرتبها في نظام جيد قبل عرضها على التلاميذ، على أن يوضح أهمية كل صورة في الدرس. وهنا يجب الاهتمام بتعليم التلاميذ مهارة قراءة الصور وتفسيرها والاستنتاج منها (12).

أما الأفلام الثابتة فهي عبارة عن عدة صور ثابتة متعلقة بموضوع واحد. وتفيدنا الأفلام الثابتة في عرض المعلومات المختلفة وتوضيح المفاهيم الغامضة. كما تفيدنا بدرجة كبيرة في تعليم المهارات الحركية، حيث يعرض الفيلم كيفية أداء هذه المهارات خطوة بخطوة وأحيانا تستخدم للربط بين عناصر الموضوعات التي تمت دراستها، ومراجعتها في وقت قصير مما يؤكد الخبرة التي سبق تعلمها. وهنا يجب على المعلم أن يدقق في اختيار الفيلم الملائم للدرس وأهدافه ويتأكد من صحة معلوماته وحداثتها.

وعند استخدام المعلم للافلام الثابتة عليه أن يقوم بمشاهدة الفيلم قبل استخدامه لمعرفة مدى مناسبته للدرس وللتلميذ. ثم يهيء التلاميذ ويثير اهتمامهم قبل عرض الفيلم عليهم، ويعطيهم فكرة مبسطة عنه ويوضح علاقته بالدرس ويوجه انتباههم إلى النقاط الرئيسية في الفيلم. وبعد المشاهدة يناقش معهم النقاط الغامضة ويحثهم على المشاركة الايجابية ويكلفهم ببعض الأعمال المرتبطة بالفيلم والدرس (13).

ثالثا : الرسوم :

وتستخدم الرسوم في اختصار المعلومات وتوصيلها للتلاميذ بطريقة واضحة. وتظهر قيمتها التعليمية في قدرتها على جذب انتباه التلاميذ، ومثال ذلك استخدام رسم للدورة الدموية وكتابة الأسماء على أجزائها ورسم أسهم تدل على مسار الدم، ومثل ذلك الرسم ينقل معلومات وفيرة للتلاميذ. ومن أمثلة الرسوم : الرسوم البيانية بالخطوط والأعمدة والدوائر والرسوم التخطيطية واللوحات والمصورات والخرائط وغيرها.

ويقوم المعلم والتلاميذ بعمل تلك الرسوم بسهولة وقد تكون متوفرة في كثير من المدارس. ويمكن وضع الرسوم على لوحات أو على جدران الفصل كما يمكن وضعها في صورة شرائح تعرض بأجهزة عرض الشرائح. وفي هذه الحالة الأخيرة يمكن الاستفادة من تكبير الصورة وعرض التفاصيل الدقيقة (14).

---

(12) أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد : المرجع السابق، ص 230 — 237.

(13) حسين حمدي الطوبجي : المرجع السابق، ص 135 — 144.

(14) المرجع السابق، 99 — 117.

رابعا : الراديو والتسجيلات الصوتية :

(أ) **الراديو** : أو الاذاعة المسموعة وهو من أهم وسائل الاتصال الجماهيري وأكثرها انتشارا. ويتميز بقلة التكاليف وامكانية انتاج أو استقبال البرامج المسموعة، وسماع الأحداث وقت وقوعها مما يضفي عليها صفة الواقعية التي تثير الاهتمام وتجذب الانتباه. ويمكن سماع تلك الأحداث من أماكن مختلفة وفي أوقات مختلفة.

وتستطيع الاذاعة تقديم برامج ثقافية وتاريخية ودينية وعلمية جيدة لا تتوفر للتلميذ في المدرسة. ويستطيع المعلم استغلال مثل هذه البرامج في شرح بعض الدروس المختلفة. وهذا يتطلب من المعلم معرفة تلك البرامج واختيار ما يناسب التلاميذ من بينها، ثم تهيئة الظروف لهم لسماع البرامج طبقا لأهداف الدرس. وعلى المعلم مشاركتهم أيضا في الاستماع ثم تكليفهم ببعض الأنشطة المتصلة بالموضوع.

ويصاحب البرامج المسموعة بعض القصور، حيث لا توجد وسيلة تعليمية تحل كل المشكلات التعليمية. فالاذاعة وسيلة اتصال من جانب واحد، ولا تتيح فرصة للتفاعل المتبادل بين المستمع ومقدم البرنامج. وقد يؤدي البرنامج إلى تشتيت انتباه التلاميذ إذا كان طويلا. وربما يصعب التوفيق بين مواعيد البرنامج والحصص الدراسية. ولكن يستطيع المعلم التغلب على مثل تلك الصعوبات بتسجيل البرنامج واعادة عرضه للتلاميذ والاشتراك معهم في حوار عن موضوع البرنامج والدرس [15].

(ب) **التسجيلات الصوتية :**

وهي تساهم في توفير الخبرات التي تعتمد على الصوت مثل اللغة والموسيقى والفنون الشعبية. وهي سهلة الانتاج ومتوفرة ويسهل استخدامها مما ساعد على انتشارها ويمكن اعدادها بدقة وتسجيل دروس نموذجية يستفيد منها المعلم والتلميذ.

وهي تساعد في حل بعض المشكلات التربوية، وتساعد التلميذ في السير في الدرس حسب استعداده وميوله، وتتيح للمعلم فرصة توجيه التلاميذ وعلاج مشكلة الفروق الفردية بينهم. وتستخدم بكثرة في تعلم اللغات والتدريب على النطق السليم ومن ثم تنمية القدرة على الاستماع والفهم. كما يمكن الاستعانة بها في تدريب المعلمين أو في التربية العملية عن طريق تسجيل بعض الدروس والاستماع إليها بعد ذلك.

وعند استخدام التسجيلات الصوتية يجب معرفة أهداف كل منها ثم الاختيار من بينها، وهذا يستلزم من المعلم معرفة محتوياتها، وعلاقتها بالدرس. وتهيئة المكان والتلاميذ للاستماع إلى التسجيل وتوجيه انتباههم للنقاط الرئيسية، ثم الاستماع ومناقشة الأسئلة المطروحة [16].

---

(15) حسين حمدي الطوبجي : المرجع السابق، ص 178 — 181.

(16) أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد : المرجع السابق، ص 219 — 228.

الوحدة الرابعة

الافلام التعليمية ــ أجهزة عرض الشرائط والصور ــ التلفزيون التعليمي

خامسا : الأفلام التعليمية :

وهي من أكثر الوسائل انتشارا ووفرة في معظم الموضوعات الدراسية، ومن مميزاتها أنها تخاطب حاستي السمع والبصر بجانب قدرتها على عرض عنصر الحركة. ويمكن التحكم في سرعة العرض سواء ببطء أو بسرعة لتوضيح معلومة معينة. فيمكن التعرف على تفاصيل المهارة الحركية إذا كان العرض بطيئا، ويمكن مشاهدة تفتح الزهور ــ الذي يتم عادة في عدة أيام ــ في بضع ثوان إذا كان العرض سريعا. وأحيانا يكون التصوير باستخدام الميكروسكوب لتكبير الأشياء الدقيقة والتي يصعب رؤيتها بالعين المجردة، أو لتصوير الأماكن البعيدة مثل الكواكب والقمر.

ويفيد استخدام الأفلام التعليمية في التغلب على بعض صعوبات التعلم لاعتمادها على الرموز وهي لغة عالمية. وتفيد في جذب انتباه التلاميذ وتنمية ميولهم نحو دراسة الموضوعات المتعلقة بالفيلم إذا كان اعداده بطريقة مشوقة. وهي مفيدة أيضا في نقل الخبرات من الواقع ومن أماكن يصعب الوصول إليها، وتسجل الظواهر الخطيرة مثل التفاعلات النووية والحروب (17).

وهناك نوعان من الأفلام التعليمية وهما أفلام حجم 8 مم وتستخدم في الأفلام التعليمية القصيرة لتعلم مهارة معينة، وأفلام حجم 16 مم وتستخدم في الأفلام التعليمية العادية. أما أفلام حجم 35 مم فهي تستخدم في الأفلام السينمائية.

وتستخدم الأفلام التعليمية بكثرة في المدارس الحديثة، ويكون الاستخدام حسب الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها وحسب أعمار التلاميذ وخبراتهم، وموضوع الفيلم ومحتواه. وكلما كان المعلم على دراية بالفيلم وأعطى تلاميذه فكرة عنه قبل العرض كلما زاد تعلمهم، وخاصة إذا اتضح لهم صلته بالدرس. وتؤدي الأفلام التعليمية إلى تكوين اتجاهات ايجابية عند التلاميذ نحو التعلم وإلى تشجيعهم على القيام بأنشطة تعليمية متعلقة بموضوع الفيلم، كما تساعد على اختصار الوقت وزيادة مقدار التعلم وفترة الاحتفاظ بالمعلومات.

ويتوقف نجاح استخدام الفيلم في التدريس على خطة المعلم في الاستخدام. ولذلك يجب على المعلم وضع خطة محددة لاستخدام الفيلم حتى لا يكون دوره ترفيهيا فقط. فيقوم

---

(17) إبراهيم بسيوني عميرة، فتحي الديب : **تدريس العلوم والتربية العملية**، 1977، ص 295 ــ 296.

المعلم باختيار الفيلم المتصل بأهداف الدرس والمناسب لأعمار التلاميذ وخبراتهم. ويتأكد من دقة وصحة مادته العلمية عن طريق مشاهدته قبل عرضه على التلاميذ، وتلخيص محتواه وتحديد أهدافه، واعداد قائمة بالأسئلة والمشكلات التي يجيب عليها الفيلم. ثم يعد المعلم مكانا للعرض ويجهز المعدات اللازمة لذلك، ويكون دوره أثناء العرض هو توجيه انتباه التلاميذ نحو النقاط الرئيسية في الفيلم وما يجب عليهم ملاحظته. وبعد العرض تتم الاجابة على الأسئلة التي أثيرت قبل العرض ومناقشتها لمعرفة مدى ما حصله التلاميذ ومدى ما تحقق من أهداف الدرس، وربما يحتاج الأمر إلى اعادة عرض الفيلم ثانية. وقد يستثير عرض الفيلم تكليف المعلم لتلاميذه بأنشطة تعليمية أخرى مثل اجراء التجارب أو كتابة التقارير أو عمل الزيارات الميدانية (18).

سادسا : أجهزة عرض الشرائط والصور :

توجد عدة أجهزة لعرض الشرائط والصور مختلفة الأغراض والأحجام (19). فهناك أجهزة لعرض الأفلام المتحركة والثابتة والشرائح الضوئية حيث يسقط ضوء مباشر من مصباح العرض خلال العدسات ثم يمر في المواد المعروضة خلال عدسة العرض حتى يسقط على شاشة العرض. وهناك عرض غير مباشر من جهاز العرض فوق الرأس، كذلك العرض المنعكس مثل جهاز عرض الصور المعتمة الذي يقوم بعرض الصور الفوتوغرافية أو صفحة الكتاب. أما جهاز العرض فوق الرأس فهو الذي يعرض الصور الشفافة التي ينفذ منها الضوء وهي تستخدم بكثرة في التدريس. وترسم الصورة الشفافة على الزجاج أو على شرائح البلاستيك أو السلوفان، وتعرض على شاشة خلف المدرس بينما هو يواجه الفصل ويكتب على تلك الشرائح البلاستيكية. كما أن هناك أجهزة لعرض الشرائح، وأجهزة عرض الصور والأفلام الثابتة والمتحركة والتسجيلات الصوتية والضوئية مثل أجهزة الفيديو لعرض الأشرطة المختلفة. وفيما يلي بعض هذه الأجهزة :

جهاز عرض الأفلام الثابتة.
جهاز عرض الشرائح.
جهاز عرض الصور المعتمة.
جهاز العرض فوق الرأس.
جهاز عرض الأفلام المتحركة.
ثم أجهزة التسجيلات الصوتية (المسجلات).

سابعا : التلفزيون التعليمي :

وهو من الوسائل التعليمية الهامة والتي لها أثر كبير على تعديل سلوك الأفراد نتيجة

---

(18) حسين حمدي الطوبجي : المرجع السابق، ص 147 — 160.

(19) المرجع السابق : ص 283 — 323.

لقضائهم وقتا طويلا لمشاهدة التلفزيون. وقد أدى هذا الأمر إلى اهتمام رجال التربية باستخدامه في عملية التعلم. وهو يختلف عن الأفلام التعليمية في قدرته على اذاعة الحدث وقت وقوعه، ووصول ارساله إلى عدد كبير من المشاهدين في وقت واحد. ويستخدم في حل بعض المشكلات مثل مشكلة النقص في عدد المعلمين لمواجهة التوسع في التعليم، ومشكلة نقص الوسائل التعليمية في المدارس، ويساعد في عرض الدروس النموذجية لتحسين مستوى التعليم وتدريب المعلمين [20].

ومن مميزاته :

(1) الجمع بين الصوت والصورة والحركة مثل الأفلام التعليمية ويربط المشاهد بعالم الحقيقة والواقع من خلال تصوير المشاهد الحية.
(2) يقدم أنماطا جيدة للدروس النموذجية نتيجة الاستعانة بالخرائط واستخدام عدة وسائل تعليمية في الشرح والتي لا تتوفر لمعلم الفصل.
(3) يفيد في عرض الدروس العملية والتجارب التي لا يستطيع التلميذ ملاحظتها في الفصل.
(4) يساعد في حل مشكلة نقص عدد المعلمين، وتوفير وقت المعلم وجهده لتحسين العملية التعليمية والتخطيط لها وتوجيه التلاميذ.
(5) يجذب انتباه التلاميذ لعملية التدريس حيث يخلق جوا من المتعة والتشويق للدرس [21].

أما عيوبه :

فهو وسيلة اتصال في اتجاه واحد مما يؤدي إلى سلبية المتعلم ولكن يستطيع المعلم التغلب على ذلك عن طريق مناقشة تلاميذه. وقد يصعب مشاهدته لأن عرض البرامج يتم في وقت غير مناسب للتلاميذ، إلا أن الوسائل الحديثة تمكننا من تسجيل البرامج واعادة عرضها على التلاميذ في وقت مناسب لهم. ومن عيوبه أيضا أن الاعتماد عليه يقلل من خبرة المعلم في اعداد الدروس [22].

استخداماته :

يقدم التلفزيون التعليمي برامج تعليمية مرتبطة بالمنهج المدرسي والأهداف التعليمية في صورة مرتبة وجيدة. ولذلك يكثر استخدامه في العملية التعليمية ويرتبط ذلك الاستخدام بنوعية البرنامج وأهدافه.

فهناك استخدام يعتمد اعتمادا كاملا على البرنامج في التدريس. ويكون المدرس هو مدرس الاستوديو الذي يقوم بتقسيم الحصة أو الوقت إلى ثلاثة أجزاء :

---

(20) أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد : المرجع السابق، ص 194 — 195.

(21) حسين حمدي الطوبجي : المرجع السابق، ص 189 — 191.

(22) أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد، المرجع السابق، ص 197 — 198.

الأول يقدم فيه الدرس ويثير اهتمام التلاميذ، ثم يتبع ذلك عرضه للدرس، وأخيرا يلخص الدرس ويناقش بعض الأسئلة المتعلقة به. ويكون دور معلم الفصل متمثلا في الترتيب والاعداد لمشاهدة البرنامج.

والاستخدام الثاني كمصدر مكمل لعملية التدريس حيث يقوم معلم الفصل بالتقديم للدرس واثارة اهتمام التلاميذ. ثم يعرض عليهم برنامج التلفزيون، وبعد ذلك يجري معهم المناقشة للاجابة على الأسئلة واجراء التطبيقات اللازمة.

وقد يستخدم التلفزيون كمصدر اضافي للعملية التعليمية، ويقدم المعلم البرامج التي تدعم عملية التدريس وتضيف معلومات جديدة غير متوفرة في الفصل المدرسي.

وتكون المفاضلة بين الاستخدامات الثلاثة للتلفزيون معتمدة على الأهداف التعليمية التي نسعى إلى تحقيقها (23).

خطوات استخدام التلفزيون في التدريس :

يقوم المعلم بمعرفة محتوى البرنامج التعليمي وهدفه وعلاقته بالدرس. وبعد ذلك يعد المكان المناسب للمشاهدة، ويشجع التلاميذ على الحضور، ويقدم لهم فكرة بسيطة عن البرنامج وما يتوقع منهم عمله والتركيز عليه. وأثناء العرض يوجه انتباههم إلى الاجزاء الهامة ويلاحظ ماذا يفعلون ويدون ملاحظاته. وبعد العرض تتم مناقشة الأسئلة التي أثيرت عن البرنامج، ويوضح لهم المفاهيم الغامضة، وقد يكلفهم ببعض الأنشطة التعليمية المرتبطة بالبرنامج.

ويستطيع المعلم أن يستفيد من برامج التلفزيون العادية في عملية التعلم، إذا علم بها وحدد علاقتها بالمنهج، ويكلف التلاميذ بمشاهدتها ومناقشتها في الفصل.

وهناك نوعان من الارسال التلفزيوني : ارسال عام، وارسال عن طريق الدائرة المغلقة. وفي الحالة الأولى يتم الارسال في استوديوهات التلفزيون باستخدام الكاميرا والميكروفون. أما في الحالة الثانية فإن الكاميرا تتصل مباشرة بالأجهزة عن طريق الكابلات التي تمر خلال محول يحمل الاشارات الضوئية والصوتية إلى أجهزة الاستقبال. وتساهم الدائرة المغلقة في التدريس للاعداد الكبيرة من التلاميذ أو طلاب الجامعات، وفي حل مشكلة نقص الأساتذة المتخصصين وتدريب المعلمين، وعرض التجارب والدروس العملية (24).

وقد أدت التطورات المعاصرة إلى تطوير استخدام البرامج التلفزيونية في التعليم حيث يمكن تسجيلها وعرضها بعد ذلك بأجهزة الفيديو، وتسجيل أداء التلاميذ بقصد تقييمه وتحسينه وتسجيل المهارات المختلفة وعرضها على التلاميذ وهكذا.

ويساعد كل ذلك في تحسين عملية التعلم والاعداد الجيد للدروس قبل تسجيلها واستخدامها.

---

(23) حسين حمدي الطوبجي : المرجع السابق، ص 194 ـــ 197.

(24) حسين حمدي الطوبجي : المرجع السابق، ص 197 ـــ 207.

المفردات والمصطلحات

ـ الوسائل التعليمية : هي تلك المواد والأجهزة التعليمية التي يستخدمها المعلم بطريقة ما لتوضيح فكرة أو مفهوم غامض.

ـ عملية الاتصال : وهي تتكون من مرسل (المعلم) ومستقبل (التلميذ) وبينهما الرسالة (الدرس) والوسيلة التي تساعد على التوضيح والفهم.

النشاط التقويمي

1. أذكر أهمية استخدام الوسائل التعليمية.
2. ارسم مخروط الخبرة الذي عرضه أدجار ديل واكتب بياناته.
3. ماذا تعني الممارسات والمشاهدات والمجردات في مخروط الخبرة ؟
4. أذكر بعض الأمثلة للوسائل التي تستخدمها في التدريس، ثم وضح موقعها في تقسيم أدجار ديل.
5. لماذا تستخدم الرسوم والصور في كتب الأطفال ؟
6. كيف تصنع لوحة وبرية ؟ ومتى تستخدمها ؟
7. اشرح طريقة استخدام نوعي الأفلام التعليمية، ولماذا ؟ ما الفرق بينهما ؟
8. أيهما أكثر فائدة في التدريس الراديو أم التلفزيون ؟ ولماذا ؟
9. لماذا ننادي باستخدام الوسائل التعليمية في التدريس ؟
10. استخدام الوسائل التعليمية يستلزم وضع خطة معينة. فهل ينطبق ذلك على السبورة واللوحة الوبرية ؟
اشرح ذلك مع وضع خطة لاستخدامها.
11. لا تنتهي مهمة الوسيلة التعليمية بانتهاء استخدامها. اشرح ذلك مع توضيح الأسباب.

قراءات اضافية

1. ابراهيم بسيوني عميرة، فتحي الديب : **تدريس العلوم والتربية العملية**، دار المعارف، القاهـــرة، 1977.
2. ابراهيم عصمت مطاوع وآخرون : **الوسائل التعليمية**، النهضة العربية، القاهرة، 1979.
3. أحمد خيري كاظم، جابر عبد الحميد : **الوسائل التعليمية والمنهج**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1979.
4. حسين حمدي الطوبجي : **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، دار القلم، الكويت، 1980.
5. حسين حمدي الطوبجي : **التكنولوجيا والتربية**، دار القلم، الكويت، 1983.
6. محمد منير حسونة، سمير عبد العال : **تقنيات التربية**،مطبعة كاظم، وزارة التربية والتعليم، دبي، 1981.

الفصل السادس عشر

التقويم التربوي

الوحدة الاولى

مفهوم التقويم ـ بعض مجالات التقويم ـ تقويم النظم التعليمية

مفهـوم التقويـم :

قد نستطيع تحديد الخصائص العامة المميزة للفرد بسهولة والتي تميز شخصيته عن الآخرين مثل الطول والوزن ولون الشعر وحجم اليدين والقدمين. كما يسهل أيضا ملاحظة الخصائص الاخرى لأجزاء الرأس والعين والأذن وهكذا. ولكن يصعب تحديد الاتجاهات والميول والدوافع والقيم التي يتبعها فرد ما، لأنها متغيرة وغير ثابتة. وبالمثل القدرات والاستعدادات لدى الأفراد مثل الاستعداد الموسيقي والفني والميكانيكي، فهذه جوانب يصعب تقديرها أو ملاحظتها ملاحظة مباشرة، ولذلك فهي دائما خفية لا تظهر الا في سلوك الفرد.

والتحصيل هو أحد الجوانب التي تؤثر فيها عوامل كثيرة ومتعددة، كما أن التحصيل قد يكون في المدرسة أو في الحياة العملية مثل تعلم ركوب الدراجة أو النجاح في العمل أو إجادة مهنة معينة وغير ذلك. وما يهمنا الحديث عنه الآن هو التحصيل الدراسي في المواد الدراسية المختلفة مثل اللغة العربية والدين والحساب وغيرها. ويحاول المعلم دائما تقدير درجة للتلاميذ في هذه المواد التي يدرسونها وهذا ما يسمى بتقويم تحصيل التلاميذ، وهو المعنى الضيق للتقويم.

وتعني كلمة تقويم : تقدير قيمة الشيء والحكم عليه، فتقويم المعلم لتلاميذه يعني اعطاء كل تلميذ درجة بقصد معرفة الى أي حد استطاع التلميذ فهم الدرس أو مدى الاستفادة منه. وهذا يعني أن التقويم يتضمن عمليتين هما التقدير لمعلومات التلميذ ثم الحكم على هذه المعلومات. وبهذا المعنى فإن العملية الاولى في التقويم هي القياس وهي اعطاء كل تلميذ درجة، أي قياس معلومات التلاميذ. والقياس يعني جمع معلومات عن الشيء الذي

نريد قياسه، فمثلا تقدير أطوال التلاميذ يتطلب جمع معلومات عن الاطوال باستخدام المتر وقياس أطوال التلاميذ بعد أن يقفوا الوقفة المعتدلة السليمة. أما التقويم فهو يشمل القياس أولا ثم بعد ذلك اصدار حكم على طول التلميذ مثل متوسط أو طويل أو قصير[1]. أما في تقويم التحصيل فإن الحكم يكون ناجحا أو راسبا أو ناجحا بتقدير معين وهكذا.

وتحتاج عملية التقويم الى أدوات تستخدم لجمع البيانات. وفي المجال التربوي، فإن هذه الادوات هي الاختبارات المختلفة. ويجب أن تكون الاختبارات المستخدمة دقيقة وجيدة لكي تكون البيانات التي نحصل عليها باستخدام هذه الاختبارات بيانات دقيقة أيضا. وبعد جمع البيانات باستخدام الاختبارات يأتي دور الحكم عليها وربما وضع خطة للعلاج في حالة معرفة الصعوبات التي تواجه التلاميذ. وكلما توفرت في الاختبار الشروط الضرورية لاستخدامه في القياس كلما كانت نتائجه أكثر دقة.

والمعنى الأكثر شمولا للتقويم هو وصفه بأنه عملية معقدة تستلزم معرفة الاهداف والحصول على الشواهد والادلة على تحقيق تلك الاهداف ثم الحكم عليها واصدار القرارات المتعلقة بالتحسينات والتغيرات اللازمة [2]. أو هو الحكم على مدى تحقيق الأهداف وكشف نواحي القصور ثم اصدار القرار المناسب للاصلاح.

بعض مجالات التقويم :

هناك عدة مجالات مختلفة للتقويم في الحياة العملية وفي الفصل وفي تربية الابناء وفي العلاقات بين الافراد وفي المجال التربوي. وفي كل ميدان توجد عدة جوانب للتقويم، وما يهمنا هنا هو الميدان التربوي. ففي المجال التربوي توجد عدة جوانب متعلقة بالعملية التعليمية والتخطيط لها والادارة التعليمية والمناهج وأساليب التدريس واعداد المعلم وتحصيل التلاميذ وغيرها. ويهتم التقويم بتحديد فعالية العملية التعليمية أو يمكن القول بأن التقويم هو الطريقة المنظمة لتحديد فعالية التعليم. وتتضمن العملية التعليمية عدة جوانب مثل المعلم والتلميذ والنظام التعليمي والاهداف التعليمية وطرق التدريس والمناهج الدراسية واتخاذ القرارات التربوية. وتهدف عملية التقويم لتلك الجوانب الى محاولة تحسين العملية التعليمية والتي تتمثل في مساعدة المعلم في [3] :

1 . معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية المحددة من قبل.
2 . فهم تلاميذه ومعرفة أوجه الضعف لديهم ومحاولة علاجها.
3 . تحسين أساليب التدريس واختيار الاساليب الاكثر ملاءمة للتلاميذ.

---

(1) رمزية الغريب : **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، 1981، ص 7 — 10.
(2) يحيى هندام، جابر عبد الحميد : **المناهج**، 1981 ، ص 249.
(3) فؤاد أبو حطب، سيد عثمان : **التقويم النفسي**، 1984، ص 18 — 19.

وسوف نقتصر في الحديث عن جوانب العملية التعليمية على ثلاث مجالات هي : تقويم النظم التعليمية، وتقويم المعلم، وتقويم التلاميذ.

أولا : تقويم النظم التعليمية :

تقوم العملية التعليمية باحداث تغيرات في سلوك التلاميذ الظاهري أو السلوك الداخلي، مثل التفكير والسلوك الاجتماعي والانفعالي. ويستخدم التقويم في محاولة الحكم على مثل هذا النظام التعليمي ومدى نجاحه في احداث تلك التغيرات في السلوك فهو يعني جمع معلومات واستخدامها في إصدار أحكام واتخاذ قرارات تتعلق بتطوير أو تحسين النظام التعليمي، وتتضمن العملية التعليمية وضع أهداف معينة وترجمتها الى أهداف سلوكية قابلة للتنفيذ في ضوء استعدادات التلاميذ وفي صورة مادة تعليمية، ثم تحديد وسائل تنفيذ تلك الأهداف وأساليب التدريس وملاحظة السلوك وقياسه، ووضع امتحانات مختلفة لتقويم تحصيل التلاميذ في المواد التعليمية وما يتعلق بها من المهارات والميول والاتجاهات المختلفة. ويقدر نجاح أي نظام تعليمي بمدى نجاحه في اكتساب التلاميذ لتلك الجوانب المصاحبة للمادة التعليمية. فعملية التعلم ليست مقصورة على المعلومات المعرفية والمهارات فقط وإنما تشمل تعلم العادات والميول والاتجاهات وأساليب التكيف الاجتماعي وغيرها.

وعند تقويم النظام التعليمي يجب وضع خطة للتقويم تشمل النواحي التالية [4]:

1 . تحديد أهداف التعلم المراد تقويمه.
2 . اختيار واعداد وتدريب خبراء التقويم.
3 . اختيار وسائل التقويم.
4 . تسجيل نتائج التقويم وتفسيرها والحكم عليها.

1 . وتحديد أهداف التعليم يتم في اطار حاجات الفرد والمجتمع وهذا يستلزم من المعلم جمع معلومات مختلفة عن التلاميذ والمجتمع والخبرات المراد تعلمها. فهو يجمع معلومات في حاجات التلاميذ وما لديهم من مهارات وميول واتجاهات ودوافع نحو عملية التعلم، وكذلك معرفة حاجات المجتمع وما يتطلبه من مهن وكفاءات [5].

ويجب أن نضع في الاعتبار أن عملية التقويم تتضمن كفاءة المعلم وطريقة اعداده وأثرها على تحصيل التلاميذ، كما يشمل التقويم تلك الامكانيات المدرسية المختلفة من منشآت ومكتبات ومعامل ووسائل تعليمية ومناهج دراسية ومدى ملاءمتها لحاجات التلاميذ ومطالب نموهم، وكذلك المشكلات الاجتماعية التي يمكن أن تعوق النظام التعليمي [6].

---

(4) رمزية الغريب : المرجع السابق، ص 53 ــ 58.
(5) فؤاد أبو حطب، سيد عثمان : المرجع السابق، ص 19.
(6) محمد صلاح الدين مجاور، فتحي الديب : **المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية**، 1984، ص 494، 495.

2 . حيث أن عملية القياس والتقويم معقدة وتحتاج الى فهم ودراية بالوسائل المستخدمة، فإن ذلك يستلزم اعداد وتدريب القائمين بهذه العملية. وهذا يعني ضرورة تدريب المعلم والمشرف الفني والناظر على أسس عملية التقويم والوسائل المستخدمة فيها. كما يجب اعداد طلاب معاهد المعلمين وكليات التربية وتدريبهم تدريبا كافيا على القيام بعمليات القياس والتقويم حتى يستطيعوا تطبيق ذلك في المجال العملي فيما بعد. ويمكن تدريب المشرفين الفنيين والنظار والعاملين بالنظام التعليمي على أساليب التقويم من آن لآخر لكي يلموا بالوسائل الحديثة في هذا الميدان [7].

3 . وتتطلب عملية التقويم اختيار الأدوات والوسائل اللازمة للتقويم. ولا يمكن أن يتم الاختيار للادوات والوسائل قبل التدريب عليها ومعرفة كيفية استخدامها والمفاضلة فيما بينها. وتلك الأدوات قد تكون اختبارات تحصيلية في مواد دراسية أو اختبارات للذكاء أو مقاييس للاتجاهات وهكذا. فاذا وجدت تلك الادوات فإن المعلم الكفء المتدرب يستطيع المفاضلة بينها والاختيار منها. أما اذا لم تتوفر تلك الأدوات فإن المشكلة تزداد تعقدا وتستلزم تدريبا أكثر عمقا للمعلم على كيفية اعداد وسائل وأدوات جديدة. والتدريب على اعداد أدوات القياس ليس بالسهل اليسير — حتى إذا كانت اختبارات ذاتية مقالية تحريرية أو شفوية — وإنما تستلزم إعدادا جيدا حتى تتم عملية التقويم بصورة جيدة [8].

ويجب التنويه إلى أن التقويم هنا ليس تقويما لتحصيل التلاميذ فقط لكنه تقويم لكل جوانب النظام التعليمي. فهو يشمل تقويم الأهداف والمناهج الدراسية وأساليب التدريس والامكانيات المدرسية والادارة المدرسية والمعامل والمكتبات بجانب تقويم المعلم وتحصيل التلاميذ وكل ذلك يستلزم تدريب القائمين على عملية التقويم بطريقة تساعدهم في اختيار الوسائل والأدوات المناسبة لعملية التقويم.

4 . أما تسجيل نتائج التقويم وتفسيرها فإنها تشتمل على تسجيل الملاحظات الرقمية والوصفية عن الجانب المراد تقويمه. مثل ملاحظة المعمل أو المكتبة وتسجيل ما يحتويه والنقص في المعدات، ثم توضيح أثر ذلك على العملية التعليمية. وكذلك ملاحظة المعلم وطريقة تدريسه واعداده للدروس وتقديمها للتلاميذ وعلاقاته مع زملائه، ثم الحكم عليه بعد ذلك. وبالمثل تقويم الامكانيات المدرسية والمناهج الدراسية ورصد نتائج التقويم ثم الحكم عليها وتفسيرها ومعرفة الصعوبات أو العقبات في طريق تحقيق أهداف كل منها في العملية التعليمية. وتقويم تحصيل التلاميذ ومعرفة الأدوات الجيدة للتقويم وكيفية استخدامها واعطاء درجة للتلميذ ومعرفة معناها والتوصل الى الصعوبات التي تعترضه ومساعدته في علاج أوجه الضعف أو القصور، وهذا قد يؤدي بالمعلم الى عمل برنامج علاجي للتلميذ، وتعديل أساليب التدريس التي يستخدمها في الفصل المدرسي وهكذا.

---

(7) رمزية الغريب : المرجع السابق، ص 56.

(8) المرجع السابق : ص 57.

الوحدة الثانية

تقويم المعلم ـــ تقويم التلميذ

ثانيا : تقويم المعلم :

تقوم العملية التعليمية على ثلاث عناصر أساسية وهي المعلم والتلميذ والمنهج الدراسي. وتقويم هذه العملية يجب أن يشمل تقويم كل من تلك العناصر. ولذلك فإن تقويم المعلم يعد من أهم ميادين التقويم التربوي.

والمعلم الناجح هو الذي يظهر أثر نجاحه على تلاميذه متمثلا في نجاحهم في المدرسة أو تحصيلهم في المواد الدراسية، والمعلم هو العنصر الرئيسي في العملية التعليمية. فهو الذي يأخذ المنهج الدراسي ويطوعه بما يتناسب مع حاجات التلاميذ وامكانياتهم، ويختار لذلك الوسائل التعليمية المناسبة ويسلك شتى الطرق التي تؤدي الى تفهم التلاميذ للمادة الدراسية وتحقيق الأهداف التعليمية. وقد نجد معلما يأخذ نفس المنهج الدراسي ولكنه لا يستطيع تحقيق أهدافه ولا يستطيع توصيل المعلومات للتلاميذ ويترتب على ذلك قصور تحصيلهم الدراسي.

وترى التربية الحديثة ضرورة معرفة السمات اللازمة للنجاح في مهنة التعليم. فالمعلم الناجح له سمات مميزة تختلف عن المعلم غير الناجح، ولكن قد يكون من الصعب تحديد مثل تلك السمات لأن المعلمين الناجحين مختلفون في شخصياتهم والسمات المميزة لكل منهم والطريقة التي يتبعها في معاملته للتلاميذ والأسلوب الذي يستخدمه في التدريس. فهناك عوامل متعددة للمعلم الناجح منها العوامل العقلية والاجتماعية والنفسية والوجدانية بجانب سمات شخصية أخرى،الا أن كثيرا من هذه العوامل لا يمكن تحديدها ومعرفتها [9].

وقد أجريت عدة دراسات ومحاولات للتوصل الى الخطوط الرئيسية العامة في سمات المعلم الناجح ومن تلك الدراسات ما يلي :

1 . قياس كفاية المعلم بالاثر الذي يحدثه في تلاميذه :

فمن المعلوم أن المعلم يقوم باحداث تغيرات في سلوك التلاميذ. وتلك التغيرات تشمل فهم التلاميذ للمادة الدراسية وما فيها من مفاهيم وحقائق ومهارات وتطبيقات مختلفة. فاذا استطاع المعلم أن يترك ذلك الاثر عند التلاميذ أو أن يعلمهم تلك الجوانب فإن هذا يعد دليلا على كفاية المعلم وقدرته على النجاح في عمله. [10].

---

(9) رمزية الغريب : المرجع السابق، ص 59.

(10)المرجع السابق : ص 60 ــ 61.

وهناك جوانب أخرى تدل على كفاية المعلم ونجاحه وهي الميول والاتجاهات التي يساعد في تكوينها عند التلاميذ. فالمعلم الناجح هو الذي يرتبط به التلاميذ ويحبونه ويفضلونه على غيره ويحبون مادته وينجحون فيها، ويتكون لديهم ميل لدراسة تلك المادة والتوسع فيها. ويتكون لدى التلاميذ اتجاه ايجابي نحو ذلك المعلم ومادته، وقد يعتبره التلاميذ مثلا أعلى لهم يحتذونه في سلوكه وتفكيره (11).

ولكن كيف يمكن معرفة الاثر الذي يتركه المعلم لدى تلاميذه ؟ وهذا يعني أننا في حاجة الى قياس ذلك الاثر عن طريق الاختبارات. ولكن نتائج الاختبارات لا تدل على أثر المعلم على تلاميذه فقط وإنما تتعرض تلك النتائج لعوامل أخرى كثيرة مثل القدرة العقلية للتلاميذ ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي واتجاهاتهم وميولهم. كما أن نتائج الاختبارات وحدها أيضا ليست هي كل الاثر الذي تركه المعلم على تلاميذه، فهناك الاتجاهات والميول وطريقة التفكير التي تعلمها التلاميذ من المعلم والتي لا تقيسها الاختبارت التحصيلية (12).

كما أننا لا ننكر دور المعلم في تقويم نفسه وعمله فهو أكثر دراية بذلك عن غيره واستخدام تلك النتائج بالاضافة الى نتائج التقويم الاخرى في تعديل مسيرته وطريقته.

2. تقدير التلاميذ للمعلم :

والتلاميذ هم أكثر الناس احتكاكا بالمعلم ويعرفونه جيدًا أكثر من المفتش (الموجه) أو مدير المدرسة (الناظر). ولذلك يستطيع التلاميذ تقويم المعلم في جوانب أخرى تختلف عن الجوانب التي يقيمها الموجه أو الناظر. فهم يستطيعون تقدير المعلم في ضوء بعض السمات المميزة للمعلم الناجح. وقد توصلت احدى الدراسات المصرية الى مجموعة من السمات الأساسية للمعلم الناجح (13) وهي :

أ. الصفات الانسانية والتي تهتم بالمشاركة الوجدانية والعواطف في مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم، وخلق جو من المرح والسرور بينه وبين التلاميذ، أما اذا كان المعلم قاسيا وشديدا ويعاقب التلاميذ بشدة فإن ذلك يترك أثرا سلبيا لدى التلاميذ تجاه المعلم.

ب. السمات الخلقية وهي المبادىء والاتجاهات التي يؤمن بها المعلم مثل العدالة وعدم التحيز ومثل هذه المبادىء ذات أثر طيب على التلاميذ.

ج. المظهر العام ويشمل الاناقة وحسن اختيار الملابس والصوت المتزن.

د. التمكن من المادة الدراسية واعداد الدروس واستخدام الاساليب التربوية المناسبة للتلاميذ التي تساعدهم على الفهم، ويعطي كل ما لديه من معلومات لتلاميذه.

---

(11) محمد صلاح الدين مجاور : فتحي الديب، المرجع السابق، ص 560.

(12) رمزية الغريب : المرجع السابق، ص 62.

(13) المرجع السابق : ص 63 — 66.

هـ. الديمقراطية واحترام آراء التلاميذ ومشاركتهم في بعض الانشطة ومعاملتهم معاملة الاب والاخ وخلق نوع من الود والتفاهم.

و. احترام النظام والقوانين المدرسية والحفاظ على المواعيد وعدم التغيب والاخلاص في العمل.

وهذه الجوانب الاساسية السابق توضيحها تميز المعلم الناجح. وتقييم التلاميذ للمعلم الناجح لا يعني أن نعتمد عليهم كلية في تقويم المعلم، بل نشركهم فقط في تقويم المعلم كأحد الجوانب. وذلك لانهم أقل خبرة ولا يستطيعون الحكم على المعلم حكما صحيحا حيث تنقصهم بعض المعلومات عن ميوله واتجاهاته واستقراره الانفعالي وعلاقته بزملائه وبادارة المدرسة وهكذا.

3 . دوافع اختيار المهنة :

يمكن اعتبار الدوافع التي أدت بالمعلم لاختيار مهنة التعليم كأحد الاسس في تقويم المعلم. فمعرفة تلك الدوافع يوضح لنا مدى نجاح المعلم في عمله. ومن الدوافع التي تؤدي لاختيار المهنة (طبقا لبعض الدراسات) الرغبة في الحصول على وظيفة دائمة والميل الى المادة الدراسية، حب الاطفال، حب التعليم، رغبة أولياء الامور، تحسين المركز الاجتماعي للفرد، أو المرتب الجيد. ومثل تلك الدوافع يمكن أن تلقي الضوء على المعلم الناجح [14].

4. تحليل عمل المعلم :

وهو يعني معرفة المستلزمات الضرورية لنجاح المعلم في أداء عمله. ويمكن تنفيذ ذلك عن طريق تقدير بعض الصفات العقلية والوجدانية والاجتماعية الضرورية لنجاح المعلم في مهمته، ويستخدم لذلك مقاييس التقدير. وقد أجريت عدة دراسات تم التوصل منها الى مجموعة من الصفات اللازمة لنجاح المعلم والتي تنقسم الى فئتين أساسيتين هما : صفات شخصية وصفات مهنية. وقد وضعت اختبارات لقياس مثل تلك الصفات وعمل بطاقة لتقويم المعلم [15].

وهنا يجب أن ننوه الى أن هناك عددا من بطاقات تقويم المعلم، ولكنها جميعا مشبعة بالذاتية بدرجة كبيرة. ومقاييس التقدير التي تستخدم في مثل هذا الغرض مشبعة بالذاتية، وخاصة أن هذه المقاييس يستخدمها مدير المدرسة (الناظر) والمفتش (الموجه) في تقييم المعلم. ولذلك اذا رغبنا في تقويم جيد للمعلم، فيجب أن نأخذ في الاعتبار كل الجوانب التي سبق الحديث عنها وعدم الاقتصار على جانب واحد منها.

---

(14) رمزية الغريب : المرجع السابق، ص 66.

(15) المرجع السابق : ص 67 — 69.

ثالثا : تقويم التلميذ :

ويعتبر تقويم التلميذ من أهم مجالات التقويم في العملية التعليمية. فالتلميذ هو الذي وضعنا له المنهج وأعددنا له المعلم ووفرنا له الامكانيات لكي يتعلم طبقا للاهداف التي حددت من قبل. ولذلك وجب تقويم تحصيل التلميذ في المواد الدراسية المختلفة (16).

كما أن تقويم تحصيل التلميذ يستخدم لمعرفة كفاية المعلم بالاثر الذي تركه لدى التلاميذ، وقد سبق توضيح ذلك.

ولكي نقيم التلميذ وجب علينا أن نعد بعض الوسائل والادوات لذلك الغرض. وقد أعدت اختبارات كثيرة منها الذاتية والموضوعية ومنها الشفوية والتحريرية ومنها ما يعده المعلم أو مجموعة من الخبراء. ويجب أن نعلم أن تقويم تحصيل التلاميذ ليس في المعرفة والمهارات فقط وإنما في الاتجاهات والميول المختلفة وسمات الشخصية، فهي جوانب مصاحبة لتعلم المعرفة والمهارات.

ويمكن أن نستخدم المعلومات الناتجة من تقويم التلاميذ في تطوير العملية التعليمية. فهي تستخدم في مراجعة الأهداف التعليمية والمناهج الدراسية وتطوير أساليب التدريس المستخدمة وكذلك في علاج كثير من مشكلات الفروق الفردية بين التلاميذ، وتشخيص صعوبات التعلم المختلفة. وبناءً على ذلك فان التقويم له دور كبير في عملية التعلم ويساعد في تطويرها وتحسينها وحل مشكلاتها (17).

ويجب أن ينحصر تقويم التلميذ على الجوانب التي تساعد في انجاح وتطوير العملية التعليمية. وهذه الجوانب هي التحصيل الدراسي، وتشخيص صعوبات التعلم، وأخيرا تقدير فاعلية المنهج وطرق التدريس والتخطيط للعملية التعليمية. وهذا يساعد المعلم في فهم تلاميذه وتحديد أوجه الضعف لديهم، ووضع برامج علاجية لهم. كما يساعده في اختيار الوسائل المناسبة لهم، ومن ثم تحقيق الأهداف التعليمية.

* * *

(16) محمد صلاح الدين مجاور، فتحي الديب : المرجع السابق، ص 522.

(17) فؤاد أبو حطب، سيد عثمان : المرجع السابق، ص 26 — 30.

المفردات والمصطلحات

- التقويم: هو تقدير قيمة الشيء المراد تقويمه، والحكم عليه.
- تقويم المعلم : هو جمع معلومات عن أداء المعلم وسماته الشخصية للحكم على مدى نجاحه في عمله.
- تقويم التلميذ : وهو تقويم تحصيل التلميذ في المواد الدراسية المختلفة.
- تقويم النظم التعليمية : هو معرفة مدى تحقيق النظام التعليمي لاهدافه.
- تقدير التلاميذ للمعلم : ويقصد به تقدير التلاميذ لمعلميهم في ضوء السمات المميزة للمعلم الناجح.
- القياس : هو جمع معلومات وبيانات عن الشيء المراد قياسه.
- كفاية المعلم : وهي تقاس بالاثر المعرفي والنفسي الذي يتركه المعلم لدى تلاميذه.

النشاط التقويمي

1 . أذكر معنى التقويم والقياس، ووضح الفرق بينهما.

2 . تهدف عملية التقويم الى مساعدة المعلم في :

أ — النجاح في عمله.
ب — تطوير المناهج الدراسية.
ج — تحسين أساليب التدريس.
د — كل ما سبق ذكره.

3 . ما العناصر الاساسية اللازمة لخطة تقويم النظم التعليمية ؟

4 . كيف يتم تقويم المعلم من قبل التلاميذ ؟ وما وجهة نظرك في ذلك ؟

5 . هل تعتقد أن تقويم المعلم بالاثر الذي يحدثه في تلاميذه يعتبر طريقة جيدة للتقويم ؟

6. أذكر دوافع اختيارك لمهنة التعليم.

7. أكتب خمسة عشر صفة للمعلم الناجح من وجهة نظرك، ثم صنفها طبقا للسمات الست الموضحة في الدراسة المصرية عن سمات المعلم الناجح.

8. هل يقتصر التقويم على تحصيل التلاميذ ؟ ولماذا ؟

9. ما رأيك في تقويم الناظر والموجه للمعلم ؟ وما هي مقترحاتك ؟

قراءات اضافية

1. جابر عبد الحميد : **الذكاء ومقاييسه**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1980.

2. رمزية الغريب : **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1981.

3. طلعت منصور وآخرون : **أسس علم النفس العام**،مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1981.

4. فؤاد أبو حطب، سيد عثمان : **التقويم النفسي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1984.

5. محمد صلاح الدين مجاور، فتحي الديب : **المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية**، دار القلم، الكويت، 1984.

6. يحيى هندام، جابر عبد الحميد : **المناهج ــ أسسها، تخطيطها، تقويمها**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1981.



عبد يوسف الموسي

الفصل السابع عشر

تقويم تحصيل التلاميذ

الوحدة الأولى

أهدافه ــ وسائله ــ اختبارات المقال

أهداف تقويم تحصيل التلاميذ :

يهتم المربون والآباء بتحصيل التلاميذ اهتماما كبيرا، كما يعتبر تحصيل التلاميذ من أهم مجالات التقويم في العملية التعليمية. ويمكن اعتباره محور العملية التعليمية لانه يستخدم في توجيه وتحسين عملية التعلم. حيث يحاول المعلم جمع بيانات ومعلومات عن تلاميذه لمعرفة مستواهم في الموضوعات الدراسية المختلفة، ومستواهم العقلي لكي يستفيد من ذلك في العملية التعليمية. وتساعده هذه المعلومات في الاعداد للدروس وفي اختيار الوسائل والأساليب المناسبة لمستوى تلاميذه واستعداداتهم. ويستخدم تلك المعلومات أيضا في معرفة جوانب شخصية التلميذ المختلفة، ومساعدته على تعديل سلوكه، وتتبع نموه في الجوانب المعرفية والنفسية.

ويساعد تقويم التحصيل في تحديد مستوى التلاميذ في المواد الدراسية ومقارنة أداء كل تلميذ بزملائه ومعرفة ترتيبه بين مجموعته، وتشخيص أوجه القوة والضعف عنده. وهذا يساعد أيضا في وضع تصور لعلاج أوجه الضعف بعمل برامج علاجية للتلاميذ الذين يواجهون صعوبات في المادة الدراسية. كما يساعد تقويم التحصيل في تصنيف التلاميذ في الصفوف الدراسية طبقا لمستواهم التحصيلي أو قبولهم في التخصصات المختلفة مثل الأدبي والعلمي حسب مجموع درجات المواد الأدبية والعلمية (1).

وهناك عدة فوائد نحصل عليها من تقويم تحصيل التلاميذ وهذه الفوائد ترتبط بأهداف تقويم التحصيل والتي نوجزها فيما يلي (2).

---

(1) فؤاد أبو حطب، سيد عثمان : **التقويم النفسي**، 1984، ص 27 ــ 30.

(2) رمزية الغريب : **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، 1981، ص 73 ــ 74.

1. تعرف التلاميذ على مدى تقدمهم في التحصيل عن طريق معرفة الدرجة التي يحصلون عليها في كل مادة دراسية. ومعرفة مدى التقدم يساعدهم على بذل الجهد والاهتمام لرفع مستوى التحصيل.
2. معرفة التلاميذ لمستوى تحصيلهم يؤدي الى زيادة دافعيتهم واقبالهم على التعلم والاستذكار، وتكوين اتجاه ايجابي نحو عملية التعلم.
3. مساعدة المعلم على معرفة مستوى تلاميذه وتتبع نموهم في الخبرة المتعلمة.
4. معرفة المعلم مدى اقبال التلاميذ واستجابتهم للتعلم وافادتهم من أساليب التدريس.
5. تقويم طرق التدريس المستخدمة ومراجعتها والعمل على تحسينها وتطويرها.
6. تشخيص حالة التلميذ من حيث القوة والضعف ووضع برنامج علاجي لأوجه الضعف والصعوبات التي يعاني منها.
7. توجيه التلاميذ نحو الدراسة المناسبة لهم نحو التعليم الفني أو التعليم العام حسب درجاتهم في المواد الدراسية المختلفة. وكذلك توجيههم نحو المهنة المناسبة لقدراتهم واستعداداتهم وطبقا لمستوى تحصيلهم [3].

وتوضح الأهداف السابقة مدى أهمية تقويم تحصيل التلاميذ والاستفادة من نتائجه والتي تنعكس على جوانب العملية التعليمية وتؤدي الى تطويرها. ولكن تحقيق هذه الاهداف يحتاج الى وسائل وأدوات وخطوات عملية لتنفيذ عملية التقويم.

وسائل تقويم تحصيل التلاميذ :

يحتاج تقويم التحصيل الى أدوات ووسائل لجمع البيانات والمعلومات عن سلوك التلاميذ وأدائهم. وهناك العديد من تلك الوسائل التي تستخدم لهذا الغرض، ومن هذه الوسائل الاختبارات المختلفة التحريرية والعملية والشفوية.

والاختبار هو طريقة منظمة تستخدم لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر، أو يمكن اعتباره أداة لقياس عينة من السلوك. والمقصود بالسلوك هنا هو المعرفة التي يتعلمها التلاميذ أو التي تسمى بالتحصيل الدراسي [4].

وفيما يلي أنواع الاختبارات التي يمكن استخدامها كوسائل لتقويم التحصيل :

1. الاختبارات التحريرية التقليدية والتي تسمى باسم اختبارات المقال.

---

(3) دينيس تشايلد : **علم النفس والمعلم**، 1983، ص 293 — 294.

(4) فؤاد أبو حطب، سيد عثمان : المرجع السابق، ص 12.

2. الاختبارات الموضوعية والتي تحاول التخلص من عيوب الذاتية وعدم الثبات في اختبارات المقال.

3. الاختبارات العملية، وهي تستخدم مع المواد الدراسية ذات الاداء العملي مثل التجارب أو المهارات الادائية كالضرب على الآلة الكاتبة أو عمل توصيلات كهربائية وغيرها.

4. الاختبارات الشفوية والتي يجيب فيها التلميذ عن الاسئلة شفاهة دون كتابة ويتم ذلك عن طريق المقابلة.

5. أسئلة التقويم اليومي السريع عن طريق إعطاء أسئلة تحضيرية في كل درس وتقويم أداء التلميذ في الفصل، وواجباته المنزلية، ونشاطه الشخصي الحر، وهواياته المرتبطة بالمواد الدراسية.

وسوف نقتصر على توضيح الانواع الثلاثة الاولى من الاختبارت وهي اختبارات المقال، والاختبارات الموضوعية، والاختبارات العملية.

أولا : اختبارات المقال :

من أهم صفات اختبار المقال حرية التلميذ في الاجابة عن السؤال. وهذا النوع من الاختبارات يسمى بالاختبارات التقليدية والتي تستخدم كثيرا في قياس التحصيل في المدارس ويتكون الاختبار عادة من عدة أسئلة ويطلب من التلميذ اعطاء الاجابة المناسبة طبقا لفهمه للأسئلة. وتركز أسئلة المقال على قدرة التلميذ في انتاج وتنظيم وشرح الأفكار المطلوبة للاجابة.

ومن عيوب اختبار المقال عدم شموله للمادة الدراسية حيث تقيس أسئلته أجزاء محددة من المادة الدراسية بسبب قلة عدد الاسئلة والتي تتراوح بين سؤالين الى عشرة أسئلة مثلا. وهذه الاسئلة تغطي بعض أجزاء المادة الدراسية وتهمل أجزاء أخرى، وبالتالي فهي لا تقيس تحصيل التلميذ في المادة الدراسية كلها بل في أجزاء منها [5].

والعيب الثاني هو تأثر نتائجها بالقدرة اللغوية للتلميذ متمثلة في القدرة على التعبير والسرعة في الكتابة وجودة الخط، حيث تؤثر الاخطاء الاملائية واللغوية وجودة الخط على درجة التلميذ. فقد يفهم التلميذ السؤال ويعرف الاجابة ولكنه لا يستطيع التعبير أو أن رداءة الخط تؤثر على المصحح.

ومن أهم عيوب اختيار المقال الذاتية في التصحيح، فاذا ما عرضنا نفس الاجابة على أكثر من مصحح، فإننا نحصل على درجات مختلفة. وقد يرجع ذلك الى الاثر النفسي الذي تتركه الاجابة على المصحح. كما أن اختلاف اجابات التلاميذ يؤدي الى تغير مستوى تقدير

(5) يحيى هندام، جابر عبد الحميد : **المناهج**، 1981، ص 275.

المعلم للاجابة، وبالتالي تظهر الذاتية في التصحيح. وقد أجريت بعض الدراسات المتعلقة بالذاتية في التصحيح فوجد أن المعلم الواحد يعطي درجات مختلفة اذا اختلف وقت التصحيح. كما تتفاوت درجات المصححين لنفس الاجابة، ويتضح ذلك في تصحيح موضوعات التعبير للتلاميذ حيث تختلف تقديرات المصححين لنفس الاجابة، فقد يعطي المصحح درجة مرتفعة لموضوع الانشاء ويجد مصحح آخر أن نفس الموضوع لا يستحق حتى درجة النجاح (6).

وتستغرق عملية تصحيح اختبار المقال وقتا وجهدا كبيرين، الأمر الذي يؤدي بالمصححين الى السرعة وعدم ثبات التصحيح، مما يزعزع الثقة في استخدام أسئلة المقال لقياس التحصيل الدراسي.

ويجب أن نوضح هنا أن عدم الاتساق في تقدير الدرجات قد يرجع الى عدم وضوح الاجابة المطلوبة على السؤال من قبل المعلم الذي يقارن تلك الاجابة بمستواه العلمي. وقد يرجع أيضا الى طريقة تقدير الدرجات على الاجابة. ولذلك يجب الحذر عند استخدام اختبار المقال في التحصيل، وعدم استخدامه كمقياس وحيد للتحصيل.

ولكن أسئلة المقال هامة في قياس بعض النواتج التعليمية التي لا تستطيع الاختبارات الموضوعية قياسها مثل القدرة على التعبير وتنظيم الأفكار وشرحها، وشرح العلاقة السببية أو التعليل والتفسير أو الابتكار.

ويوجد نوعان أساسيان من اختبارات المقال حسب طريقة الاجابة عن الاسئلة، فهناك نوع يتطلب اجابة مختصرة ومحددة ويسمى بأسئلة الاجابة القصيرة. ونوع آخر تترك فيه الحرية للاجابة على الاسئلة دون تحديد ويسمى بأسئلة الاجابة الطويلة مثل موضوعات التعبير.

ولاعداد اختبار مقال جيد **يجب مراعاة الأسس التالية** :

1. استخدام أسئلة سهلة لقياس نواتج تعلم معقدة (مركبة).
2. ارتباط السؤال مباشرة بالناتج المراد قياسه.
3. صياغة الاسئلة بطريقة توضح المطلوب من التلميذ.
4. اعطاء وقت مناسب للاجابة عن الاسئلة.
5. عدم السماح بالاختيار من عدة أسئلة في الاختبار.

طريقة تصحيح اختبار المقال :

قد سبق أن وضحنا أن أحد عيوب أسئلة المقال هو ذاتية التصحيح. حيث تتدخل أحاسيس المصحح ومشاعره في الحكم على الاجابة. ويعتبر هذا تحيزا شخصيا تجاه التلميذ

---

(6) دينيس تشايلد : المرجع السابق، ص 295 — 297.

وأسلوبه في الكتابة. ولتقليل الذاتية يجب تقليل التحيز تجاه اجابات التلاميذ، وقد يحدث ذلك اذا وجدت طريقة للتصحيح تقلل من هذا التحيز. وفيما يلي بعض الارشادات التي تساعد في تقليل التحيز والذاتية (7).

1. تقويم اجابة التلميذ في ضوء ما هو مطلوب في الاجابة بغض النظر عن الخط أو أسلوب الكتابة أو الاخطاء اللغوية، إلا إذا كان الهدف هو تقويم الخط أو أسلوب الكتابة.
2. استخدام طريقة النقاط بتجزيء الاجابة الى عدة نقاط، وتعطى درجة على كل نقطة وليس على الاجابة ككل.
3. تصحيح سؤال واحد في جميع الاوراق قبل الانتقال الى السؤال الثاني، فهذا يؤدي الى المحافظة على مستوى واحد في الحكم على الاجابة. وهذه الطريقة تساعد على التقليل من ذاتية التصحيح.
4. تقويم الاجابة دون معرفة اسم التلميذ حتى لا يؤثر ذلك على المصحح ويكون الحكم على الاجابة وليس على من كتبها.
5. اشتراك أكثر من مصحح في تقويم الاجابات وحساب متوسط الدرجات أو كل مصحح يقوم بتصحيح سؤال واحد في جميع الاوراق وباتباع الارشادات السابقة (8).

الوحدة الثانية

الاختبارات الموضوعية

ثانيا : الاختبارات الموضوعية :

تتميز الاختبارات الموضوعية بالكثير من المميزات التي تشجع المربين بالتوصية باستخدامها بدلا من اختبارات المقال. وقد ظهرت الحاجة للاختبارات الموضوعية بسبب القصور الذي تتسم به اختبارات المقال. ومن جوانب القصور عدم تمثيل اختبار المقال للمادة الدراسية في حين أن الاختبار الموضوعي قد يتكون من 50 سؤالا وربما أكثر من ذلك، والتي يمكن توزيعها على محتوى المادة الدراسية.

وأهم مميزات الاختبار الموضوعي هي الموضوعية، وفي مقابلها الذاتية وهي من أكبر عيوب اختبار المقال. والموضوعية تعني عدم تدخل ذاتية الممتحن في الاجابة عن الاسئلة

(7) محمد صلاح الدين مجاور، فتحي الديب : **المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية**، 1984، ص 525.

(8) يحيى هندام، جابر عبد الحميد : المرجع السابق، ص 276 — 277.

أو تقدير درجتها، وهي تعني أيضا اتفاق الخبراء والمتخصصين على اجابة الاسئلة. ويكون للسؤال طريقة محددة في التصحيح ولا يترك المجال للمصحح لكي يفسر الاجابات حسب هواه أو معلوماته، كما أن القدرة التعبيرية ليس لها تأثير على الاجابة، ولذلك فيمكن الحصول على نفس الدرجة في الاختبار الموضوعي مهما اختلف المصحح. أي أن درجات الاختبار الموضوعي أكثر ثباتا من درجات اختبار المقال، ولا يستغرق تصحيحها وقتا طويلا. وباختصار فإن الاختبار الموضوعي أكثر شمولا وأكثر موضوعية وأكثر ثباتا (9).

والأسئلة الموضوعية متعددة ومنها : أسئلة التكملة، وأسئلة الصواب والخطأ، وأسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة المزاوجة. ويرجع الاختيار من بينها الى طبيعة ناتج التعلم المطلوب من التلاميذ تعلمه، كما يرجع الى جودة السؤال الذي يمكن وضعه. فاذا كان ناتج التعلم يستلزم التفرقة بين اجابتين كانت أسئلة الصواب والخطأ أكثر ملاءمة. أما اذا كان المطلوب معرفة مبادىء أو أسس معينة أو القدرة على كتابة الاجابة فمن المناسب استخدام أسئلة التكملة، وتستخدم أسئلة الاختيار من متعدد في حالة التمييز بين عدة اجابات متقاربة أو اختيار أحسن سبب للعلاقة، واذا كان هناك عدة عوامل متشابهة ومرتبطة بأحداث معينة أو مشكلات فمن المناسب استخدام أسئلة المزاوجة.

ويتكون الاختبار الموضوعي من عدة أسئلة موضوعية، قد تكون من نوع واحد من الأنواع السابق ذكرها، وقد يشتمل على أكثر من نوع. وفي هذه الحالة يجب تجميع أسئلة كل نوع معا. وعند بناء الاختبار الموضوعي يجب أن نبدأ بتحديد الأهداف التعليمية في صورة سلوكية محددة يمكن قياسها أو ملاحظتها. ومثل تلك الاهداف يجب أن تستخدم كلمات سلوكية مثل : يذكر، يصف، يصنف، يلخص — يفرق بين، يستنتج، — يصمم — ينشىء — يحكم — يقارن، والخطوط بين هذه الكلمات تدل على مستويات مختلفة من العمليات العقلية أو الاهداف التعليمية.

والخطوة التالية بعد تحديد الاهداف التعلمية هي تحديد عدد الاسئلة المناسبة لكل هدف، ومن ثم تحديد العدد النهائي لاسئلة الإختبار. فاذا كان لدينا عشرة أهداف والمطلوب خمسون سؤالا فيحدد لكل هدف حوالي خمسة أسئلة. وليس معنى هذا أن يكون عدد الاسئلة لكل هدف متساويا، بل يجب أن تختلف طبقا لأهمية كل هدف في المادة الدراسية (10).

ثم تأتي مرحلة كتابة الاسئلة الموضوعية والاختيار من بين أنواعها المختلفة. وفيما يلي **إرشادات عامة لكتابة الاسئلة الموضوعية :**

1. تجنب وضع أسئلة بسيطة أو غير واضحة.
2. اتباع قواعد اللغة في صياغة السؤال حتى يتعود التلميذ على اللغة الصحيحة.

---

(9) دينيس تشايلد : المرجع السابق، ص 306 — 308.

(10) فؤاد أبو حطب، سيد عثمان : المرجع السابق، ص 282 — 285.

3. استخدام أسئلة لها اجابة صحيحة واحدة.
4. تجنب الأسئلة التي تحتوي على كلمات تدل على الاجابة أو الأسئلة التي تعتمد على بعضها البعض.
5. تجنب استخدام النفي في الاسئلة واذا استخدم يوضع تحته خط.

ويجب تقويم الأسئلة الموضوعية بعد كتابتها وقبل استخدامها حتى يمكن تعديلها وتلافي ما بها من عيوب، ويكون التقويم بالاجابة على الاسئلة التالية :

1. هل محتوى السؤال سهل جدا ؟
2. هل محتوى السؤال محدد بشيء معين أو مستوى معين من التلاميذ ؟
3. هل السؤال غير مناسب للمادة التعليمية ؟
4. هل السؤال صعب جدا ويتطلب مستوى معينا من التلاميذ ؟
5. هل الكلمات المستخدمة في السؤال غير مناسبة لمستوى التلاميذ ؟
6. هل الصياغة غير سليمة؛ أو تحتوي على كلمات زائدة أو مكررة ؟
7. هل يحتمل السؤال أكثر من اجابة صحيحة ؟
8. هل في السؤال ما يدل على الاجابة الصحيحة ؟
9. هل البدائل في أسئلة الاختيار من متعدد غير جذابة ؟ أو غير متسقة مع رأس السؤال ؟
10 هل طول السؤال أو البديل يعطي اشارة للاجابة الصحيحة ؟

أنواع الاسئلة الموضوعية :

1. أسئلة التكملة :

وفي هذا النوع يطلب من التلميذ اعطاء اجابة في نهاية السؤال تكمل المعنى. وقد تكون الاجابة بسيطة ومباشرة في وسط السؤال. وأسئلة التكملة تقلل من أثر التخمين لأن التلميذ يعطي اجابة من عنده ولا يخمن من بين اجابات معطاة له. وهذا النوع من الاسئلة مناسب لقياس الحفظ والمعرفة، ويستخدم بكثرة في المرحلة الابتدائية والاعدادية.

وتوجد شروط ضرورية في إعداد أسئلة التكملة حيث يجب أن تكون الاجابة قصيرة ومحددة. واذا كان السؤال في المصطلحات أو التعريفات فيجب أن يعطي المصطلح أولا ويطلب من التلميذ كتابة التعريف. ويجب ألا يكون المكان الخالي عشوائيا بل يكون للعبارة أو الكلمة المطلوب تعلمها [11].

2. أسئلة الصواب والخطأ :

ويطلب فيها من التلميذ أن يختار احدى اجابتين وهما : اما أن تكون العبارة صحيحة أو خاطئة. ولكن هناك جدل كبير حول أسئلة الصواب والخطأ بسبب زيادة أثر التخمين

(11) محمد صلاح الدين مجاور، فتحي الذيب : المرجع السابق، ص 529 — 530.

في الاجابة عنها. فإذا ما أغمضت عينيك لتجيب على خمسين سؤالا بصواب أو خطأ ثم وضعت علامة صح أمام جميع الأسئلة فإنك قد تحصل على نصف الدرجة بالصدفة ودون تفكير. وهذا هو سبب الجدل حول هذا النوع من الأسئلة. ولكن سهولة اعدادها أدى إلى زيادة انتشارها واستخدامها وخاصة في المرحلتين الابتدائية والاعدادية، وهي تستخدم لاختبار فهم الاساسيات العامة في المواد الدراسية، وتقويم المغالطات الواضحة لتعديل معلومات التلاميذ.

وعند نهاية كتابة هذه الاسئلة يجب أن يتضمن السؤال فكرة أساسية واحدة، وألا يكون طول السؤال دليلا على صحته أو خطأه، وأن توضع الكلمات التي تحتاج الى قرار في نهاية السؤال، كما يجب عدم تساوي عدد الاسئلة الصحيحة والخاطئة (12).

3. أسئلة الاختيار من اجابات متعددة :

وفي هذا النوع من الاسئلة يكون رأس السؤال متبوعا بعدة بدائل للاجابة والتي تكتب أسفل رأس السؤال، وعلى التلميذ أن يختار اجابة واحدة منها. وقد تكون الاجابة تكملة لرأس السؤال أو إجابة لسؤال مباشر. وهنا يجب أن تكون البدائل متسقة مع رأس السؤال ولا يكون طولها أو ترتيبها دليلا على الاجابة الصحيحة.

ومن مميزات أسئلة الاختيار من متعدد تقليل أثر التخمين لكثرة عدد البدائل. ومن عيوبها صعوبة الاعداد وصعوبة الحصول على بدائل جذابة للتلميذ الضعيف. وقد يكون أحد المصادر التي تساعد في الحصول على البدائل هو أخطاء التلاميذ في الاجابة على سؤال معين. فاذا طرح رأس السؤال على التلاميذ بدون بدائل فيمكن الحصول على العديد من الاجابات الخاطئة (13).

4. أسئلة المزاوجة :

وهي نوع من أنواع أسئلة الاختيار من متعدد. فهي تقدم عددا من المشكلات وعددا من الحلول، وتلك الحلول هي بدائل لحل المشكلات. ويستخدم في هذا النوع الحوادث والاختراعات والنتائج والتعاريف والتواريخ وهكذا. أما المستوى المعقد منها فإنه يهتم بالعلاقة بين السبب والاثر، أو العبارات النظرية ونتائجها التجريبية، أو الظاهرة وشرحها (14).

وتقدم أسئلة المزاوجة في صفحة واحدة من عمودين. الايمن يحتوي على المشكلات أو المثيرات، والايسر يحتوي على الحلول أو الاستجابات. ويحاول التلميذ التوفيق بين المشكلات والحلول، ومن أمثلتها الكلمات ومعانيها، أو أسئلة وإجاباتها والتي تستخدم بكثرة في المرحلة الابتدائية. واعداد هذه الأسئلة يتطلب أن يكون عدد المشكلات أقل من عدد الحلول باثنين أو ثلاثة للتقليل من أثر التخمين كما يجب أن توضح التعليمات طريقة المزاوجة.

---

(12) المرجع السابق : ص 526 ــ 527.

(13) حلمي الوكيل، محمد أمين المفتي : المرجع السابق، ص 249 ــ 252.

(14) فؤاد أبو حطب، سيد عثمان : المرجع السابق، ص 287.

ومن المميزات الهامة لأسئلة المزاوجة أنها فعالة في توفير الوقت والمساحة، وتدور حول المعلومات المتعلقة بـ : من، متى، ماذا، أين.

الوحدة الثالثة

الاختبارات العملية ــ نتائج تقويم التحصيل وكيف يفيد منها المعلم

ثالثا : الاختبارات العملية :

وهي الاختبارات التي تهتم بالنواتج المتعلقة بالمهارات مثل : المهارة في استخدام الطريقة، أو المهارة في اجراء التجارب المعملية، أو المهارة في حل المشكلات العملية أو الرياضية. وقد تكون المهارة في استخدام اللغة في الحديث، أو في رسم الخرائط. وتبدو المهارة الموسيقية واضحة في الموسيقى، والتعليم الفني الصناعي والزراعي والتجاري، والاقتصاد المنزلي والتربية الرياضية.

واذا كانت الاختبارات العادية تقيس معلومات التلميذ، فإن الاختبارات العملية تقيس ما يستطيع التلميذ أداءه فعلا. والاختبارات العملية غير شائعة بسبب صعوبة استخدامها عن اختبارات المعرفة الاخرى. فهي تستلزم وقتا للاعداد والتطبيق والتصحيح (أو تقدير الدرجات) والتي تعد ذاتية بدرجة كبيرة وتحتاج الى وقت طويل (15).

وتركز الاختبارات الادائية على كل من الخطوات أو الطريقة المستخدمة، والناتج النهائي. ولكن أحيانا قد يكون الاداء غير مرتبط بانتاج نهائي مثل إلقاء كلمة أو استخدام الادوات في المعمل أو السباحة أو قذف الكرة. وفي مثل هذه الحالات فان تقويم الاداء يكون عن طريق التحسن في الاداء أو اتباع الطريقة الصحيحة. وأحيانا يكون التقويم للناتج دون الطريقة مثل تقويم رسم معين أو قصيدة أو قصة حيث لا نهتم بالطريقة التي اتبعها التلميذ وانما بالناتج النهائي. فقد تكون الطريقة عمليات عقلية غير ملحوظة كما في مهارة سلوك حل المشكلة. ويكون الحكم على الناتج وجودته طبقا لمعايير محددة أعدت خصيصا لهذا الغرض (16).

وفي كثير من الحالات يكون الاهتمام بكل من الطريقة والناتج ومثال ذلك مهارة تحديد العطل في جهاز التلفزيون ثم تصليحه. وهذا يشمل اتباع خطوات محددة قد يستخدم فيها

---

(15) رمزية الغريب : المرجع السابق، ص 85.

(16) حلمي الوكيل، محمد أمين المفتي : المرجع السابق، ص 273 ــ 276.

المحاولة والخطأ والتوصل في النهاية الى اصلاح العطل. وهنا لا يكون التقويم للطريقة فقط أو الناتج النهائي فقط بل الاثنين معا.

أنواع الاختبارات العملية :

توجد عدة أنواع من الاختبارات العملية حسب درجة استخدامها للواقع وهي [17]:

1. استخدام الورقة والقلم للاجابة على الاسئلة المعرفية المتعلقة بالمهارة.
2. التعرف على الادوات المستخدمة في عمل جاهز يعرض على التلميذ ومعرفة وظائف الادوات.
3. القيام بالاداء نظريا مثل تمثيل السباحة خارج الماء أو تمثيل التلاميذ أدوار اجتماعية معينة.
4. القيام بأداء عملي فعلي، مثل قيام التلميذ في التعليم الفني بالاداء العملي في مجال الصناعة أو الزراعة أو المجال التجاري، ومثال ذلك أيضا التدريب العملي لطلاب معاهد اعداد المعلمين.

وظائف الامتحانات العملية :

1. تستخدم الامتحانات العملية في قياس مدى فهم التلاميذ للدراسة النظرية مثل دروس الكيمياء والفيزياء.
2. قياس التحصيل في المواد العملية وخاصة في التعليم الفني حيث تكون الامتحانات العملية من أهم وسائل تقويم التحصيل.
3. تشخيص تأخر التلاميذ في بعض المهارات العملية عن طريق تحليل المهارة الى خطوات بسيطة متعددة ومتتابعة حتى يمكن اكتشاف الخطوة التي أدت للتأخر.
4. تقويم برامج التدريب المهني وتعلم الضرب على الآلة الكاتبة أو الآلات الموسيقية.
5. يمكن استخدامها كوسيلة تعليمية، فهي تحفز التلاميذ وتدفعهم للتعرف على مدى نجاحهم في أداء النشاط المطلوب [18].

نتائج تقويم التحصيل وكيف يفيد منها المعلم :

تستخدم نتائج التقويم في اتخاذ عدة قرارات تربوية تتعلق بجوانب العملية التعليمية. فهناك قرارات متعلقة بالتلميذ ونموه وأخرى متعلقة بالمعلم وأدائه لرسالته، وثالثة متعلقة بالمنهج الدراسي، ورابعة متعلقة بالمشكلات التربوية وهكذا. ومثل هذه القرارات تساعد في تحقيق الاهداف التربوية للمدرسة وتطوير العملية التعليمية.

---

(17) فؤاد أبو حطب، سيد عثمان : المرجع السابق، ص 289.

(18) رمزية الغريب : المرجع السابق، ص 86 — 87.

والمهمة الاساسية لتقويم التحصيل هي معرفة مقدار ما حصله التلاميذ من المادة الدراسية في ضوء الأهداف التعليمية. ويتم ذلك عن طريق تسجيل نتائج التقويم مقترنة بالأهداف. فيسجل أسماء التلاميذ وأمام كل منهم درجاته على كل هدف تعليمي، وبالتالي يمكن معرفة مدى تحقيق الأهداف لكل تلميذ. كما تساعد في معرفة جوانب الضعف في الاجابات على الاسئلة التي تقيس تلك الأهداف.

وتستخدم نتائج التقويم في معرفة مستوى التلميذ في المادة الدراسية وترتيبه بين زملائه والمقارنة بينه وبينهم. وتستخدم الدرجات أيضا في عمل معايير للفرق الدراسية في المواد المختلفة. فيحسب المتوسط الحسابي للدرجات في كل فرقة دراسية في مادة معينة، ويرسم خط بياني لتلك المتوسطات مع الفرق الدراسية. وتستخدم مثل هذه المعايير بعد ذلك في تقويم أداء التلميذ بالنسبة لفرقته أو معرفة مستوى التلاميذ طبقا لمعايير الدولة (19).

وتشخيص حالات الضعف عند التلاميذ ومعرفة النقاط التي يفهمونها أو الأخطاء الشائعة في المادة التعليمية يفيد كثيرا في تطوير العملية التعليمية وفي تحسين أداء هؤلاء التلاميذ. فيستطيع المعلم تلافي تلك الاخطاء وعلاج الصعوبات التي تعترض التلاميذ. وقد يقوم بوضع برامج علاجية للتلاميذ المتأخرين دراسيا لمساعدتهم على اللحاق بزملائهم.

وتستخدم نتائج التقويم في تحديد فاعلية أساليب التدريس المستخدمة. ويتم ذلك عن طريق اجراء اختبار للتلاميذ قبل التدريس وبعده، فإذا تحسن الاداء أو أجابوا على الاختبار وحصلوا على درجات مرتفعة بعد التدريس أكثر من درجاتهم قبل التدريس، فإن هذا يدل على فاعلية أساليب التدريس. أما اذا لم يتحسن الاداء أو نقص فيحاول المعلم النظر في طريقته في التدريس وتعديلها بما يتلاءم ومستوى التلاميذ وحاجاتهم واستعداداتهم (20).

وقد يكون في نتائج التقويم حل لبعض المشكلات التربوية العامة مثل الفروق الفردية بين التلاميذ. فهناك تلاميذ ضعاف وآخرون متوسطو التحصيل وتلاميذ متفوقون، ولذلك يجب على المعلم أن يعد خطة لكل مستوى من تلك المستويات ولا يربط تقدم التلميذ الضعيف بالتلميذ المتفوق، فكل يتعلم حسب مستواه وقدراته. ويمكن اعداد تدريبات للتلميذ المتفوق وأخرى للمتوسط وثالثة للضعيف. كما يستطيع المعلم أن يشرك التلميذ المتفوق في مساعدة زملائه الضعفاء والشرح لهم وهذا ما يسمى بالمعلم المساعد في المدرسة الحديثة (21).

كما تستخدم نتائج التقويم في تصنيف التلاميذ في الصفوف الدراسية. حيث يمكن تصنيفهم في مجموعات متجانسة حسب التحصيل أو الاستعداد أو العمر الزمني. والشائع هو استخدام التحصيل الدراسي في التصنيف، ولكن ليس في مجموعات متجانسة بل في مجموعات مختلفة. وقد يؤدي ذلك الى خلق جو من التنافس والاستفادة للتلميذ الضعيف

---

(19) رمزية الغريب : المرجع السابق، ص 90.

(20) يحيى هندام، جابر عبد الحميد : المرجع السابق، ص 295 — 296.

(21) رمزية الغريب : المرجع السابق، ص 97 — 98.

من المتفوق. ويرى المربون أن التقسيم على أساس التحصيل غير جيد بل يجب أن يتم على أساس الاستعدادات العقلية للتلاميذ، ويوضع المتفوقون في فصل مستقل وكذلك الضعاف.

وقد تستخدم نتائج تقويم التحصيل في تعديل المناهج الدراسية عن طريق تحديد المفاهيم والموضوعات التي لا تتناسب مع قدرات التلاميذ واستعداداتهم أو لا تتبع أسس النمو النفسي للتلاميذ وحاجاتهم (22).

* * *

(22) رمزية الغريب : المرجع السابق، ص 98 ــ 100.

المفردات والمصطلحات

- الاختبار : أداة لقياس عينة من السلوك أو أداة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر.
- الاختبار الشفوي:هو مجموعة من الأسئلة تجاب شفاهة أمام المعلم.
- الاختبار العملي : هو الاختبار الذي يتطلب أداء عمل مثل اجراء التجارب أو تنفيذ مهارة معينة.
- الاختبار الموضوعي : هو مجموعة من الاسئلة المحددة الاجابة.
- اختبار المقال : هو مجموعة من الاسئلة المفتوحة التي تعطي الحرية للتلميذ في كتابة الاجابة وتنظيمها.
- أسئلة الاختيار من متعدد : نوع من الاسئلة الموضوعية تتكون من رأس السؤال يتبعها عدة بدائل أو اجابات وتستلزم من التلميذ اختيار اجابة واحدة صحيحة.
- أسئلة التكملة : وهي نوع من الاسئلة التي تسيتلزم من التلميذ كتابة كلمة أو أكثر لتكملة الجملة أو العبارة.
- أسئلة الصواب والخطأ : أحد أنواع الاسئلة الموضوعية وهي عبارات أو جمل تستلزم وضع علامة صح أو خطأ أمام العبارة.
- أسئلة المزاوجة : وهي عبارة عن قائمتين من الاسئلة والاجابات وتستلزم التوصيل بين الاسئلة واجاباتها الصحيحة.

النشاط التقويمي

1. أذكر أهداف تقويم تحصيل التلاميذ.

2. الذاتية تعني ....

3. الاختبار الموضوعي أكثر ثباتا وشمولا. (صح أم خطأ).

4. اختبار المقال أكثر موضوعية من الاختبار الشفوي. (صح أم خطأ).

5. تفضل الاختبارات الموضوعية في قياس تحصيل التلاميذ لانها :
أ ـ شاملة للمحتوى.
ب ـ سهلة التصحيح.
ج ـ صعبة الاعداد.
د ـ كل ما سبق.

6. قارن بين طريقة تصحيح اختبار المقال التي تعرفها والطريقة الموضحة، ثم اذكر وجهة نظرك.

7. زاوج بين القائمتين التاليتين :

أ	ب
ـ الموضوعية	جمع بيانات
ـ القياس	صدق النتائج
ـ المقال	الذاتية
ـ الاختيار من متعدد	عدم التحيز
ـ الشمول	عدة بدائل
ـ التقويم	وسيلة للقياس
	تحسين العملية التعليمية
	المصحح

8. ماذا يستفيد المعلم من تقويم تحصيل التلاميذ ؟
9. أكتب مثالا لسؤال تكملة وسؤال اختيار من متعدد.

10. وضح الفرق بين الامتحانات الشفوية والتحريرية والعملية.

11. ما فائدة الامتحانات العملية ؟

12. هل نستطيع الاستغناء عن امتحانات المقال ؟ اشرح السبب.

قراءات اضافية

1. أحمد زكي صالح : **الأسس النفسية للتعليم الثانوي**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1972.
2. حلمي الوكيل، محمد أمين المفتي : **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، القاهرة، 1983.
3. دينيس تشايلد : **علم النفس والمعلم**، ترجمة : عبد الحليم محمود السيد وآخرون، مطابع الأهرام، القاهرة، 1983.
4. رمزية الغريب : **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1981.
5. طلعت منصور وآخرون : **أسس علم النفس العام**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1981.
6. فؤاد أبو حطب، سيد عثمان : **التقويم النفسي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1984.
7. محمد صلاح الدين مجاور، فتحي الديب : **المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية**، دار القلم، الكويت، 1984.
8. يحيى هندام، جابر عبد الحميد : **المناهج وأسسها ــ تخطيطها ــ تقويمها**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1981.



الفصل الثامن عشر
المعلم ورسالته واعداده

الوحدة الأولى
وظيفة المعلم وحسن اختياره واعداده وتدريبه

يزداد الايمان يوما بعد يوم بأهمية دور المعلم في العملية التربوية. ذلك أن أعظم المناهج التربوية، والتي توفر جميع الامكانات المادية والبشرية، تصبح بلا جدوى إذا لم يتوفر للعملية التربوية معلم كفؤ مؤمن برسالته، مقدر لدوره وأهميته. ولقد كان هذا الايمان بدور المعلم وراء ما شهدته السنوات الأخيرة من المؤتمرات والندوات العالمية والمحلية لبحث الموضوعات والمشكلات المتعلقة باعداد المعلم. ولعل من أهم تلك المؤتمرات المؤتمر الدولي للتعليم العام الذي يعقد كل عامين بجنيف، ومؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربي بالقاهرة (يناير 1972) وحلقة دراسة متطلبات استراتيجية التربية في اعداد المعلم العربي بمسقط (فبراير 1979) وغيرها من المؤتمرات والندوات. ولقد عكست تلك الندوات والمؤتمرات الاهتمام المتزايد بدور المعلم في عصرنا الحديث المتغير، وأبرزت أهميته كأحد العوامل الحاسمة في تحقيق أهداف السياسات المختلفة للتعليم وانعكس ذلك فيما أخذت به الدول المختلفة من مشروعات وبرامج لتطوير نظم وأساليب وبرامج اعداد المعلم بها. ولقد كانت حصيلة ذلك ازدياد الايمان بعدة مبادىء عامة طالما دار النقاش حولها فيما يتصل باعداد المعلم. ولعل من أهم تلك المبادىء العامة ما يأتي :

أولا :أن دور المعلم لم يعد محصورا في دورالخبير في المادة الدراسية فقط بل أصبحت له أدوار أخرى في داخل المدرسة وخارجها. فقد ظلت الوظيفة الأساسية التي يقوم بها المعلم لمدة طويلة هي نقل المعرفة المقننة في البرامج الدراسية في صورة يسهل على التلاميذ استيعابها وتقويمهم من حيث مدى حفظهم لها. ولكن تلك الوظيفة لم تعد مناسبة لعصر تتجدد فيه المعارف والمهارات بحيث أصبح المعلم مطالبا بملاحقة العصر وتمكين طلابه من اكتساب القدرة على تطوير معارفهم، هذا بجوار مسؤولياته الأخرى داخل المدرسة من حيث الاشتراك في الادارة والأنشطة وعمليات التعاون والارشاد والتوجيه. إن معلم اليوم أصبح مطالبا بالمشاركة في التخطيط للعمل المدرسي تخطيطا شاملا يشمل الجانب المعرفي والأنشطة العلمية والاجتماعية والرياضية، وتخطيط وتنفيذ الدروس العلاجية للطلاب والقيام ببعض عمليات

الارشاد النفسي والتوجيه العلمي للطلاب والتي لا تحتاج إلى متخصصين في هذا المجال، وانماء قدرته على النمو العلمي والثقافي والمهني، ومشاركته الفعالة في اللجان والأنشطة والدورات والمؤتمرات التي تهدف إلى تطوير التعليم، والعمل على خلق المناخ المناسب للتجديد المستمر في التعليم. كذلك فإن المعلمين الذين يشكلون الجزء الأكبر من الطليعة المثقفة الواعية في المجتمع ينبغي أن تلعب دورا قياديا ومحسوسا في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وذلك باندماجهم في الحياة اليومية لجماهير الشعب واسهامهم بدور مباشر في حل المشكلات الملحة، وتطوير الحياة في البيئات المختلفة إلى غير ذلك من المهام الملقاة على عاتق المعلم في عصرنا الحديث. ومن ثم فإن اعداد المعلم وتدريبه ينبغي أن يكون اعدادا وتدريبا شاملا، بحيث يهدف إلى رفع كفاءة أداء المعلم لأدواره المختلفة مع عدم الاقتصار على دوره القديم كمجرد خبير في مادته الدراسية فقط.

ثانيا : إن هذا الدور الهام الذي يقوم به المعلم المعاصر داخل المدرسة وخارجها يتطلب اختيارا خاصا للعناصر القادرة على القيام بتلك المهام الوظيفية الجديدة. ويقتضي ذلك وضع مواصفات محددة لمن يريد أن يشتغل بتلك المهنة وتشمل تلك المواصفات شروطا معينة لاختيار طلاب معاهد التربية وكلياتها، تهتم بالاستعدادات العقلية والحصيلة العلمية والاستعداد الخلقي والصحي والتربوي والشعور بالمسؤولية إلى غير ذلك من المواصفات التي ينبغي أن تتوفر في « معلم المستقبل ». ويعتبر حب العمل التربوي وتوافر مهارات الاتصال والحساسية الاجتماعية والثبات الانفعالي والاستعداد القيادي والعمل الاجتماعي إلى جانب اللياقة البدنية والصحية وغيرها من القابليات المهنية التي يجب البحث عنها في عملية قبول الطلاب في معاهد وكليات اعداد المعلمين.

والملاحظ أن النظم المعاصرة لا يهمها من تلك المواصفات سوى المواصفات الجسمية والعقلية أو المعرفية التي يمكن التعرف عليها من خلال مقابلة تعقد للمتقدمين لمعاهد وكليات المعلمين، ولا يشذ عن تلك القاعدة العامة في نظم التعليم المعاصرة سوى البلاد الاشتراكية أو الشيوعية وهي كما نعلم مجتمعات عقائدية ومن ثم تشترط في طالب معهد أو كلية التربية أن يكون مؤمنا بفلسفة الدولة الاجتماعية متفهما للنظام الاشتراكي ومستوعبا له. وفي مجتمعنا العربي والاسلامي ذي الايدولوجية الاسلامية المحددة نرى ضرورة التأكيد على الجانب الأخلاقي في اختيار المعلم بحيث لا ينخرط في تلك المهنة إلا من يتمتع بأخلاق عالية تشهد بها سجلاته المدرسية السابقة. ومن ثم يكون على القائمين بعملية الاختيار أن يتخذوا من الوسائل والأساليب المختلفة ما يضمن لهم ألا يقبل في تلك المهنة إلا من يثبت بالفعل أنه قدوة حسنة وصاحب رسالة أخلاقية في حياته العامة.

ثالثا : وبعد أن يتم اختيار تلك العناصر الصالحة ذات المواصفات الخاصة للعمل في ميدان التربية والتعليم، فإنها لابد أن تعد الاعداد التربوي والعلمي والمهني المناسب قبل أن يلقى إليها بمهمة التعليم. وتوصي أغلب الدراسات ألا يبدأ الاعداد لمهنة التعليم إلا بعد اتمام الطالب لدراسته الثانوية على الأقل وذلك بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي يعد لها المعلم (روضة، ابتدائي، اعدادي، ثانوي). وذلك قائم على أساس هام جدا وهو أن المواد التربوية

والنفسية بطبيعتها ليست مواد بسيطة أو سهلة، إذ أنها تتصل بعلوم أخرى كالفلسفة والاجتماع وعلم النفس وغيرها من الموضوعات. فهي في الحقيقة على قدر شديد من التعقيد لا يستوعبها إلا الطالب الذي أتم دراسته الثانوية على الأقل، كذلك فإن دراسة هذه المواد التربوية والنفسية دراسة مهنية يتطلب قدرا من النضج لا يقل على مستوى التعليم الجامعي بحيث يتمكن المعلم من توظيف تلك الخبرات التي يكتسبها عن دراسته لتلك المقررات في مواجهة مشكلات المواقف التعليمية التي سيقابلها في تفاعله مع تلاميذه. ولقد أوصت منظمة اليونسكو الدولية في رفع شأن مكانة المعلم بضرورة الأخذ بهذا الرأي حرصا على المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم، ولقد وافقت على هذه الوصية جميع الدول الأعضاء في منظمة اليونسكو وفي منظمة العمل الدولية عام 1966. وعليه فإن اعداد المعلم يسير في اتجاه أن يكون بعد اتمام الطالب لدراسته الثانوية، وأن يكون في مستوى التعليم الجامعي بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي يعد لها المعلم.

رابعا : ان التعليم لم يعد ينظر إليه على أنه عمل يستطيع أن يقوم به أي فرد بل أصبح ينظر إليه على أنه مهنة من المهن الرفيعة التي لها أصولها وقواعدها العلمية وأساليبها الخاصة مثلها في ذلك مثل مهنة الطب والهندسة والقضاء والاقتصاد الخ.. وبالتالي فهي تحتاج إلى اعداد خاص. وعلى الدولة أن توفر الأعداد اللازمة من المعلمين المعدين وفق المستويات العلمية والمهنية المقبولة. ومن المعروف أن لكل مهنة تخصصاتها المتعددة ومستوياتها العلمية والمهنية داخل كل تخصص، إلا أن هناك اطارا واحدا يجمع بينها ويتضمن الحد الأدنى للجوانب العلمية والمهنية التي ينبغي أن تتوافر في كل مشتغل بها، كما يرسم الطريق نحو الارتفاع بهذا المستوى وفقا لمتطلبات العمل فيها، وهذا يقتضي حدا أدنى من الاعداد العلمي والتربوي يشترك فيه كل العاملين في مهنة التعليم بحيث لا يتصدى لمهنة التعليم من لم يحصل على هذا الحد الأدنى من الاعداد. وهذا الحد الأدنى من الاعداد يكون بمثابة الأرضية الفكرية المشتركة التي توحد بين العاملين في المجال، وتوحدهم في العمل لتحقيق أهداف مشتركة متفق عليها. وسيكون هذا الحد الأدنى أيضا بمثابة حافز لهم على التطلع إلى مزيد من التعمق في الجانب العلمي والمهني طوال سنوات الخدمة.

وتكاد جميع الدراسات أن تتفق على أن هناك ثلاثة جوانب رئيسية في اعداد المعلم هي :

1. الاعداد الثقافي العام الذي يساعد المعلم على نضوج شخصيته واتساع أفقه وادراكه ويشمل فيما يشمل اتقان لغته القومية واحدى اللغات الأجنبية وقدر من العلوم الانسانية كالتاريخ والاجتماع والاقتصاد والسياسة والأدب وقدر عام من العلوم الطبيعية والتكنولوجية والفنون الجميلة. وقد يبدو ذلك كثيرا أو مبالغا فيه ولكن الواقع أن مطالب المهنة تزداد وتتسع باستمرار. ومعلم اليوم ينبغي أن يكون معدا الاعداد المناسب لأداء تلك المطالب.

2. الاعداد الأكاديمي التخصصي : ويقصد به مادة تخصصه التي سيدرسها، ذلك أن تعمق المعلم في مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحه كمعلم، وكذلك ادراكه لأهمية تلك

المادة وتحمسه لها ومحاولة أن يكون متجددا في معلوماته باستمرار. ومهما كانت سمات المعلم الشخصية، واعداده المهني، فلن يغفر له ذلك عند طلابه، إذا كان ضعيفا في مادة تخصصه، ومن ثم ينبغي أن يهتم المعلم باعداد نفسه اعدادا أكاديميا عاليا في ميدان تخصصه الأكاديمي.

3. الاعداد المهني : وهو الذي يتعلق بالجانب المهني والعلوم التربوية والنفسية التي يدرسها الطالب المعلم والتي يستند عليها في ممارسته للمهنة وفي اتخاذه للقرارات التربوية المختلفة، وهي أهم ما يميزه كمعلم مهني يصدر في عمله عن أصول تربوية علمية محددة، درسها وآمن بها ومارسها في التربية العملية في مرحلة اعداده، وسيمارسها في حياته الوظيفية بعد التخرج.

وبعد الاتفاق على هذا القدر المشترك من الاعداد التربوي والمهني والعلمي فهناك اختلاف حول أيهما أفضل في اعداد المعلم : النظام التتابعي أو النظام التكاملي ؟

أ . النظام التتابعي : وهو الذي يقوم على أساس انتظام الطالب أكاديميا في كليات الآداب والعلوم لمدة أربع سنوات تنتهي بحصول الطالب على الدرجة الجامعية الأولى وهي اليسانس أو البكالوريوس، ثم يتابع بعدها الاعداد المهني في كلية التربية لمدة عام دراسي يدرس فيه الطالب التربية نظريا وعمليا ويحصل في النهاية على الدبلوم العام في التربية الذي يؤهله للعمل بالتدريس. وأهم ما يتميز به هذا النظام مساعدة المعلم على التعمق في مادة تخصصه وتأهيله على مستوى عال لكن يعاب عليه من ناحية أخرى طول مدته وبالتالي زيادة نفقاته وتكاليفه إلى جانب ابتعاد المعلم سنة كاملة عن مادة تخصصه.

ب. النظام التكاملي : وهو النظام الذي يقوم على أساس تكامل الاعداد الأكاديمي والمهني في كليات التربية لمدة أربع سنوات بعد اتمام الدراسة الثانوية يدرس فيها الطالب المواد العلمية والتربوية في نفس الوقت. وأهم ما يتميز به هذا النظام تزامن الاعداد المهني والأكاديمي، وعدم ابتعاد الطالب عن المادة العلمية، ومن ناحية أخرى يساعد هذا النظام الطالب على الاعداد النفسي له لتقبله مهنة التدريس والاستعداد لها، وأخيرا فإن هذا النظام يعتبر أكثر اقتصادا في الجهد والتكاليف إذا ما قورن بالنظام التتابعي.

وتأخذ الدول المختلفة بأحد النظامين أو بهما معا حسب ظروفها أو حتى تجمع بين مزايا كل نظام منهما.

خامسا : إن المعلم مهما ارتفع مستوى اعداده قبل الخدمة، وسواء اتبع في اعداده النظام التتابعي أو التكاملي، قد يؤدي عمله على مر الزمن بطريقة روتينية تصيب جوانب العملية التعليمية بالتخلف والشلل إذا لم يزود من وقت لآخر — أثناء الخدمة — بدراسات جديدة تتفق والتغير السريع الذي يطرأ على مختلف العلوم الأكاديمية والتربوية، ولهذا السبب يجب أن نوفر للمعلم فرص التدريب أثناء الخدمة لكي يقف المعلم باستمرار من وقت لآخر على الجديد من العلم في مجال مادته بصفة خاصة وفي الميدان التربوي بصفة عامة، على أن يكون هذا التدريب في فترات مناسبة للمدرس من الناحية الجسمية والعقلية والوجدانية وأن

يكون له عائد مادي ونفسي على المدرس، ومساعدا له على استخدام الجديد في تطوير ممارساته المهنية، إذ أن من الأمور التي تؤدي إلى رفع الكفاية الانتاجية للمدرس إلمامه بتفاصيل عمله، وقدرته على أداء العمل باتقان، مع وجود الحوافز المادية والأدبية التي تحفزه على هذا الاتقان.

سادسا : لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم في حياة الأفراد والمجتمعات فلابد من العمل على تهيئة الظروف الاقتصادية والاجتماعية المناسبة له بحيث تجعله يقبل على أداء عمله ويحرص على اتقانه باستمرار مثل : توفير مستقبل أفضل، مسكن مجاني، مكافآت أثناء الدراسة، مرتب أعلى من نظرائه من خريجي المعاهد الأخرى، تسهيلات أو خدمات أخرى. وكل بذل تبذله الدولة في هذا الاتجاه لا يعتبر فاقدا بل هو عائد أكبر في صورة تعليم أفضل. وعلى سبيل المثال فإن المعلمين في الاتحاد السوفيتي يمنحون الأوسمة والميداليات التي تحمل أسماء أشهر التربويين السوفيت لما قاموا به من أعمال مجيدة في الحقل التربوي. كذلك يصل هؤلاء المعلمون إلى أرق المناصب في الحزب الشيوعي واللجنة المركزية وهو تكريم عظيم للمعلمين ورفع شأنهم ومكانتهم من ناحية، وحفزهم على العمل والتجديد والابتكار من ناحية أخرى. ويتمتع المعلمون في المناطق الريفية بمميزات خاصة إذ يقدم لهم السكن المجاني المجهز بالتدفئة والكهرباء، ويراعى في مشروع بناء أي مدرسة جديدة في المناطق الريفية أن يكون في المشروع توفير السكن المناسب لمعلمي المدرسة إلى غير ذلك من الوسائل التي تجتذب أفضل العناصر للاقبال على مهنة التعليم، وتدفع العاملين به بالفعل إلى مزيد من التقدم والنهوض بمستوى المهنة ويحظى المعلم في كثير من أقطار العالم الأخرى باهتمام مماثل. ولقد نال المعلم في ظل الاسلام من الرعاية المادية والأدبية ما مكنه من أداء دوره في خلق حضارة اسلامية زاهرة، وما يمكن أن نعتبره نموذجا نستلهمه اليوم في وضع الصورة التي ينبغي أن يكون عليها معلم اليوم، والمنزلة المادية والأدبية التي يجب أن يتمتع بها بين أفراد المجتمع (1).

الوحدة الثانية

أخلاقيات المهنة

لما كانت مهنة التعليم من المهن الاجتماعية المتصلة ببناء الانسان ونموه نموا شاملا متكاملا مما يقتضي اعدادا وتدريبا ملائما ومناسبا، فإنها تقتضي أيضا بالاضافة إلى ذلك أن يضع أعضاء المهنة أنفسهم لأنفسهم ما يمكن أن نسميه دستورا أخلاقيا يشتمل على أخلاقيات المهنة التي ينبغي أن يلتزم بها الممارسون لها. وسوف نذكر فيما يلي بعض الملامح الرئيسية لمثل هذا الدستور الأخلاقي لمهنة التعليم، والتي يرفع الالتزام بها من مكانة المعلم أمام نفسه وأمام الناس، مستلهمين في ذلك أهم ما كتب في هذا المجال :

---

(1) ابراهيم عصمت مطارع وآخرون : **المدخل للعلوم التربوية**، ص 1 — 54، عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب، واسماعيل محمد دياب : **التأهيل التربوي في مصر، دراسة تقويمية لاحدى الدورات**، ص 4 — 17.

أولا : واجب المعلم نحو مهنته :

1. أن يعتز المعلم بمهنته وأن يكون فخورا بها، فلا يقلل من شأنها في أحاديثه ولا يتحين الفرص للخلاص منها، وأن يبذل كل جهده لرفع شأنها. فإذا اعتز المعلم بمهنته فإن هذا سينتقل أثره إلى المجتمع بما يرفع نظرة الناس إلى مهنة التدريس، وبالتالي تقدير القائمين عليها.

2. يجب أن يسعى المعلم دائما وراء المعرفة، وتطوير أدائه في العمل، وزيادة إلمامه بتفاصيل وظيفته حتى يشعر بالكفاءة أمام طلابه وأمام نفسه فيزداد احتراما لها وتقديرا لدورها في الحياة. وعليه كمعلم أن يتحلى بحب المعرفة وروح الباحث أو المحقق، الذي يحترم المعرفة الصحيحة وينقل هذا الاحترام باستمرار إلى طلابه في نزاهة وموضوعية واخلاص مهما كان موضوع تخصص المعلم أو مستوى طلابه وقدراتهم.

3. على المعلم أن يسهم اسهاما فعالا في البحوث التربوية الخاصة بنظم التعليم وطرق التدريس ونقد المناهج مقترحا الوسائل الكفيلة بتحسين أسلوب العمل ورفع مستوى الأداء.

4. أن يشترك المعلم بايجابية في الجماعات والهيئات التي تعمل على رفع شأن مهنته، ويلتزم بالاسهام في اللجان التي يدعى إليها.

ثانيا : واجب المعلم نحو نفسه :

1. على المعلم أن يهتم اهتماما كاملا بكل ما يتعلق بصحته البدنية والنفسية، وحسن مظهره، وطريقة تعبيره عن انفعالاته، وأسلوب حديثه، وأسلوب تعامله مع الآخرين وذلك لأن النجاح في ذلك يكسب المعلم قدرة على أداء واجبه بنشاط وكفاءة عالية، كما ينتقل أثر ذلك إلى طلابه وزملائه في العمل.

2. يجب على المعلم أن ينأى بنفسه عن كل ما يخدش كرامته أو يشين سمعته كمعلم مستهديا في ذلك بالقيم الخلقية والاجتماعية التي ينبض بها تراثنا العربي الاسلامي الأصيل عندما كان المعلم هو الامام الذي يصلي بالناس، وهو الخطيب الذي يعظهم من فوق المنبر، وهو الرجل الصالح الذي يقتدي به أهل القرية ويتبركون به.

ثالثا : واجب المعلم نحو تلاميذه :

1. يجب ألا يحدث المعلم أحدا من الناس بسر عرفه عن أحد تلاميذه فإن معرفة هذا السر نوع من الامتياز أتاحته له صلته الوثيقة بهم، فليس من حقه أن يذيعه على الناس في المناسبات التي يجتمع فيها اليهم، وليس له أن يعرض للتلميذ وحظه المتدني من الذكاء أو تحصيله العلمي أو ميله للعبث أو مجافاته للأخلاق، وانحرافه عن الطريق السوي إلا لوالديه دون غيرهما. وكل الحقائق التي تصور حياة التلميذ وسلوكه وتحتاج المدرسة إلى معرفتها، يجب أن تدون في سجل خاص للرجوع إليها عند الضرورة، ولا يجوز لأحد أن يطلع عليها أو يجعل منها موضوعا للحديث والتندر.

2. ينبغي أن يضع المعلم مصلحة التلميذ فوق كل اعتبار، وأن يصدر في عمله عن أصول تربوية يؤمن بها، وأساليب علمية لا يعدل عنها لأي اعتبار. وعليه فإن المدرس الذي يضحي عن عمد بالأهداف العليا للتربية ويتجنب الأصول الفنية للمهنة ويلجأ مثلا إلى طرق التحفيظ الآلي والملخصات كي ينجح تلاميذه في الامتحانات يستحق اللوم. والمعلم الذي يقتصر عمله على تدريب التلاميذ للامتحانات وتحسس أنواع الأسئلة وتخمين أشباهها يستحق اللوم. والمعلم الذي يتبع طرقا معينة يعتقد فسادها ولكنه يتبعها ارضاء لأولياء الأمور يستحق اللوم.

3. أن يحترم شخصية تلاميذه : فالمعلم مسؤول عن تكوين الشخصيات المتكاملة لتلاميذه، ولم تعد هذه مسألة فنية فحسب، إذ أن أغلب دساتير المهنة تجعلها أيضا مسألة أخلاقية، فهو مسؤول عن تكوين شخصيات تتميز بالجرأة، والشجاعة والحرية، فيجب اعطاء تلاميذه حرية البحث والمناقشة والنقد، والنقد البناء ، فيمنح التلاميذ حرية خالية من الفوضى ونظاما خاليا من التزمت.

4. الحياد التام : ينبغي أن يكون المعلم مطلق الحياد في معاملة تلاميذه، فلا يفرق بينهم في المعاملة، ولا يحابي أو يلاطف أو يتزلف لأحد لسبب قدرته أو مركزه الاجتماعي أو جاه ولي أمره. وينبغي أن يكون ذلك الحياد بالقول والفعل والاشارة. كما ينبغي أن يعلم أن الفصول الدراسية ليست مجالا لنشر الدعوة إلى المذاهب السياسية أو إلى محبة زعيم وتوقيره وكره آخر وتحقيره، فالحزبية تفسد دور المعلم، على أنه يجوز للمعلم في الفرق المتقدمة أن يبصر التلاميذ بطبائع المشكلات السياسية التي تشغل البلاد، بشرط أن يعرضها عرضا علميا وأن يذكر لكل وجهة مالها وما عليها مع الاحتفاظ بحرية الرأي وسداد الفكر ولا يخفى أن العلاقات الدينية بين التلاميذ ينبغي أن تقوم على أساس من التسامح وسعة الصدر، فالمعلم الذي يتعرض لاختلاف العقائد ويتخذ منها وسيلة لبث الشقاق والفوضى والبغضاء في صفوف التلاميذ مخطىء ولاشك.

5. لا يجوز للمعلم أن يعطي دروسا خاصة بأجر لتلاميذ فصله مهما تكن الظروف، ذلك أن الواجب يقضي عليه أن يبذل قصارى جهده في تعليم كل واحد منهم دون أن يتقبل عوضا في أي صورة، والمعلم الناجح هو الذي يتوافر فيه الاخلاص لتلاميذه فيعطيهم من وقته وجهوده كل ما يحتاجون. وهذه المسألة تجمع عليها الدساتير المختلفة لمهنة التعليم بلا استثناء. أما التدريس لأبناء المعلمين أو لتلاميذ آخرين في نفس المدرسة فمسألة فيها وجهات نظر، فبعضهم يرى ألا يتعاطى المعلم أجرا عن ذلك وبعضهم يبيحه. وهناك اتفاق عام على أن جميع الدروس الخصوصية يجب أن ترتب بمعرفة المدرسة وأن تحاط السلطات المختصة بها علما.

رابعا : واجب المعلم نحو أولياء أمور التلاميذ والأهالي :

1. على كل معلم أن يقابل الوالدين وأولياء أمور التلاميذ عند زيارتهم المدرسة بكل الترحيب وأن يبش في وجوههم، ويعاملهم على أساس من الأدب الرفيع والخلق السامي،

فإن أولياء الأمور إذا لم يجدوا من المدرسة ما يشجعهم على معاونتها صدوا عنها وقعدوا عن زيارتها وتلبية دعوتها حين تدعوهم.

2. ينبغي أن ينأى المعلم عن التيارات الحزبية والمخاصمات الناشئة في البيئة فلا ينحاز إلى فريق ولا ينصر جماعة على جماعة، فهو خادم للجميع على السواء، ورائد اجتماعي يكرس جهوده للصالح العام، ولا مانع أن يكون رسول خير وسلام بين الأفراد المتخاصمين ويصلح بينهم.

3. لا يليق بالمعلم أن يسرف في نقد الجماعة أو يقلل من شأنها أو يسخر منها.

4. يجب أن يعمل على ايقاظ الوعي الاجتماعي ونشر الاتجاهات الديمقراطية نصا وروحا بحيث تصبح فكرا وعادات سلوكية متفاعلة في نفس الناس جميعا.

خامسا : علاقة المعلم بزملائه :

1. التعاون مع ناظر المدرسة والزملاء المعلمين في كل ما يؤدي إلى نجاح العملية التربوية، سواء فيما يكلف به من أنشطة داخل المدرسة أو خارجها.

2. ينبغي أن يقدم كل معلم لزملائه معاونة في حل مشاكلهم الفنية، وأن يشيد بما يفعله زملاؤه من الأمور الحسنة.

3. كل معلم بوصفه رجلا فنيا، مسؤول عما يأتيه أو يقوله فيما يختص بواجباته الفنية، وينبغي ألا يتنصل من هذه المسؤولية، معتذرا بأن ذلك وقع بناء على أمر رئيس أو مرضاة لشخص آخر.

4. للمعلم الحق في أن يطلع على تقارير رؤسائه عنه، وينبغي أن يعطي فرصة لتقويم المعوج من أمره.

5. لا يتدخل معلم في عمل زميل أو ينتقده.

6. يجب ألا ينشر معلم أسرارا تتعلق بزميل كافشاء المراسلات أو التقارير أو اعطاء بيانات عن العمل.

7. عندما يترك المعلم عمله إلى مكان آخر، يجب أن يعطي لزميله الذي يحل محله كل البيانات والمعلومات والمساعدات التي تسهل له عمله وتمكنه من السير فيه على وجه مرض. [2]

---

(2) سعيد اسماعيل علي : **أوضاع المعلمين العرب**، ص 102 ــ 117، عرفات عبد العزيز سليمان : **المعلم والتربية**، ص 113 ــ 126، ص 199 ــ 226.

الوحدة الثالثة

المعلم المثالي كما تصوره بعض كتب تراثنا التربوي والاسلامي

تهتم كليات التربية ودور المعلمين في عالمنا العربي والاسلامي باعداد المعلمين اعداداً متكاملا يشمل الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والعلوم التربوية والنفسية. وهي في هذا الاعداد كثيرا ما تغفل الاستفادة الكاملة من تراثنا التربوي وما يمكن أن نأخذه من هذا التراث من قيم ومثل عليا. ورغم أننا نملك تراثا تربويا ضخما صنع أعظم حضارة عرفها التاريخ فإن هذا التراث التربوي مازال مجهولا في معظمه لدينا، لا نعرف عنه إلا القليل.

ولقد كان من أخطر نتائج غفلتنا عن هذا التراث التربوي أننا نشعر ويشعر طلابنا معنا في معاهد التربية وكلياتها المختلفة أننا عالة على الشرق أو الغرب في ميدان التربية وعلم النفس. لقد حفرنا في أذهان طلابنا من حيث ندري أو لا ندري أننا أمة بدون فكر تربوي وبدون آراء في التربية وعلم النفس وبذلك تجاهلنا نتاج قرون طويلة من الازدهار الفكري والثقافي عاشته أمتنا العربية والاسلامية وأنتجت فيه أعلاما من رجال الفكر والعلم والتربية كانوا وبكل المقاييس ممن تفخر بهم أية أمة وتزدان بهم أية حضارة. وللأسف الشديد فإن تراثنا التربوي مازال معظمه غير معروف لدينا والكثير منه ليس بين أيدينا بل تحويه مكتبات أجنبية أو مكتبات أفراد ولم توضع حتى الآن أية خطة علمية شاملة لحصر هذا التراث التربوي وجمعه وفهرسته ونشره وتحقيقه وخدمته.

ورغم أن ما نعرفه عن تراثنا التربوي انما هو نزر يسير ورغم أن الباحث لم يجد من الوقت ما يسمح له بمراجعة أكثر ما هو معروف من كتب هذا التراث، فلقد رأى أن يعرض هنا صورة موجزة ومختصرة من حديث تراثنا التربوي عن صفات المعلم المثالي لكي يدرك المعلم اليوم كيف نظر أسلافهم إلى « رسالة المعلم » وإلى مكانته ومنزلته وما ينبغي أن يتحلى به من صفات خلقية وعلمية ومهنية وكيف أن حديث هذا السلف الصالح مازال رغم قدمه حديثا جديدا يستحق الدراسة والتأمل. وطبيعي أن يقتصر حديثنا هنا على مجرد لمحات سريعة غير مستوعبة إذ يحتاج تقصي هذا الموضوع إلى وقت أطول وجهد أعمق يناسبه بحث مستقل في هذا الموضوع وليس مجرد وحدة في كتاب وحسبنا أن ما لا يدرك كله لا يترك كله.

لقد اهتم علماء التربية المسلمون بشخصية المعلم المسلم ورفعوا من منزلته ورأوا أن وظيفته من أشرف الوظائف. يقول الغزالي (450 ــ 505 هـ/1059 ــ 1111 م) في كتابه **احياء علوم الدين** معللا ذلك : « ذلك أن أشرف مخلوق على الأرض هو الانسان، والمعلم مشتغل بتعليم هذا الانسان وتهذيبه وإرشاده » ومن ثم فإن وظيفته هي أشرف المهن وأفضلها على الاطلاق. ومن اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمرا عظيما وخطرا جسيما، لذا يرى ابن سينا (370 ــ 428 هـ / 980 ــ 1037 م) في رسالته **السياسة** أن المعلم ينبغي أن يكون «عاقلا ذا دين، بصيرا برياضة الأخلاق حاذقا بتخريج الصبيان وقورا رزينا بعيدا عن الخفة والسخف قليل التبذل والاسترسال بحضرة الصبي، غير كز ولا جامد بل حلوا لبيبا ذا مروءة ونظافة

ونزاهة ». ومن سعادة الانسان كما يقول اخوان الصفا (القرنان الرابع والخامس الهجريان / العاشر والحادي عشر الميلاديان) في رسائلهم **رسائل اخوان الصفا** « أن يتفق له معلم ذكي جيد الطبع حسن الخلق، صافي الذهن، محب للعلم طالب للحق غير متعصب لرأي من المذاهب ».

والمعلم في الاسلام يقوم بوظيفته بدافع اسلامي نبيل وهو أن ينشر العلوم والمعارف ابتغاء وجه الله وتمكينا للحق حتى يرق المجتمع المسلم فهو « يقصد بتعليمهم (الطلاب) وتهذيبهم — كما يقول الغزالي في الاحياء — وجه الله تعالى ونشر العلم وإحياء الشرع ودوام ظهور الحق وخمول الباطل ودوام خير الأمة بكثرة علمائها ». قال رسول الله ﷺ « إن الله تعالى وملائكته وأهل السموات والأرض حتى النملة في جحرها يصلون على معلم الناس الخير »، والمعلم يرغب طلابه في العلم ويحثهم على طلبه والاقبال عليه في أكثر الأوقات، بذكر ما أعد الله تعالى للعلماء من منازل الكرامات وأنهم ورثة الأنبياء وعلى منابر من نور يغبطهم الأنبياء والشهداء أو نحو ذلك مما ورد في فضل العلم والعلماء من الآيات والآثار والأخبار والأشعار.

والمعلم ينبغي أن يحب لطالبه ما يحب لنفسه كما جاء في الحديث ويكره له ما يكره لنفسه يقول ابن جماعة (639 — 733 هـ) في كتابه **تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم** ان المعلم « ينبغي أن يعتني بمصالح الطالب ويعامله بما يعامل به أعز أولاده من الحنو والشفقة عليه والاحسان إليه والصبر على جفاء ربما وقع فيه ونقص لا يكاد يخلو الانسان منه وسوء أدب في بعض الأحيان ويبسط عذره بحسب الامكان ويوقفه مع ذلك على ما صدر منه بنصح وتلطف لا بتعنيف وتعسف قاصدا بذلك حسن تربيته وتحسين خلقه وإصلاح شأنه، فإن عرف ذلك لذكائه بالاشارة فلا حاجة لصريح العبارة وإن لم يفهم ذلك إلا بصريحها أتى بها وراعى التدرج في التلطف »، ويقول الغزالي في احيائه، والمعلم « ينبغي أن يكون ذا شفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه فيحرص على كل ما ينفعهم في دينهم ودنياهم، ولذلك صار حق المعلم أعظم من حق الوالدين، فإن الوالد سبب الوجود الحاضر والحياة الفانية والمعلم سبب الحياة الباقية، ولولا المعلم لانساق ما حصل به من جهة الأب إلى الهلاك الدائم وإنما المعلم هو المفيد للحياة الأخروية الدائمة ». وإذا كان الوالدان يهبان الطفل وجوده الجسماني فإن المعلم هو الذي يهبه وجوده العقلي والروحي.

وعلى المعلم أن يسعى في مصالح الطلبة، وجمع قلوبهم ومساعدتهم بما يتيسر عليه من جاه ومال عند قدرته على ذلك وسلامة دينه وعدم ضرورته، فإن الله تعالى في عون العبد مادام العبد في عون أخيه ومن كان في حاجة أخيه كان الله تعالى في حاجته ومن يسر على معسر يسر الله عليه حسابه يوم القيامة ولا سيما إذا كان ذلك اعانة على طلب العلم الذي هو من أفضل القربات، ولقد طالب المربون المسلمون بأن يسأل المعلم عن طلابه إذا غابوا ويعودهم إذا مرضوا ويلتمس أحوالهم ويتعرف على مشكلاتهم حتى تنشأ علاقة قوية وثيقة بينه وبينهم. يقول ابن جماعة : « وإذا غاب بعض الطلبة أو ملازمي الحلقة زائدا عن العادة سأل المعلم عنهم وعن أحوالهم وعن من يتعلق بهم وسأل عنهم وتعرض لحوائجهم ووصلهم

بما أمكن وان كان فيما يحتاجون إليه فيه اعانة وإن لم يكن شيء من ذلك تردد عليهم ودعا لهم. واعلم أن الطالب الصالح أعود على العالم بخير الدنيا والآخرة من أعز الناس عليه وأقرب أهله إليه ».

وعلى المعلم ألا يتصدى لمهنة التدريس إلا إذا أتقن ما يعلمه للطلاب وألا يستحي أن يطلب علما يجهله أو يعترف بقصوره العلمي إذا لم يكن يعلم بل يسعى إلى تكميل نفسه علميا. يقول ابن جماعة : « أن لا ينتصب [المعلم] للتدريس إذا لم يكن أهلا له ولا يذكر الدرس من علم لا يعرفه ». ويقول في موضع آخر : « وأن لا يستنكف أن يستفيد ما لا يعلمه ممن هو دونه منصبا أو نسبا أو سنابل يكون حريصا على الفائدة حيث كانت والحكمة ضالة المؤمن يلتقطها حيث وجدها، وإذا سئل ما لا يعلمه قال لا أعلمه أو لا أدري فمن العلم أن يقول لا أعلم وعن بعضهم لا أدري نصف العلم ».

وعلى المعلم ألا يحقر علما من العلوم التي لا يدرسها للطلاب ذلك لأن كل العلوم مفيدة ومطلوبة لرقي الأفراد والمجتمعات. وفي ذلك يقول الغزالي « ان المتكفل ببعض العلوم ينبغي ألا يقبح في نفس المتعلم العلوم التي وراءه كمعلم اللغة اذ عادته تقبيح علم الفقه، ومعلم الفقه عادته تقبيح علم الحديث أو التفسير.. فهذه أخلاق مذمومة للمعلمين ينبغي أن تجتنب بل المتكفل بعلم واحد ينبغي أن يوسع على المتعلم طريق التعلم في غيره ».

والمعلم الناجح هو ذلك الذي يراعي قدرة طلابه على الاستيعاب ولا يقدم لهم من حقائق العلم إلا على قدر عقولهم ويتدرج بهم من السهل إلى الأصعب حتى يبرعوا في العلم، وأن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه فلا يلقي إليه مالا يبلغه عقله فينفره أو يخبط عليه عقله اقتداء في ذلك بسيد البشر صلى الله عليه وسلم حيث قال : « نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم ». ويقول ابن خلدون (732 — 808 هـ/ 1332 — 1406 م) في مقدمته « اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين انما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الاجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن ». ويقول ابن جماعة : وينبغي على المعلم ازاء المتعلم أن « يحرص على تعليمه وتفهيمه ببذل جهده وتقريب المعنى له من غير اكثار لا يحتمله ذهنه وبسط لا يضبطه حفظه ويوضح لمتوقف الذهن العبارة ويحتسب اعادة الشرح له وتكراره ».

وإذا فرغ الشيخ « من شرح درس فلا بأس بطرح مسائل تتعلق به على الطلبة يمتحن بها فهمهم وضبطهم لما شرح لهم فمن ظهر استحكام فهمه له بتكرار الاصابة في جوابه شكره ومن لم يفهمه تلطف في الاعادة له، وينبغي أن يحرص المعلم على حسن استفادة طلابه واستيعابهم لما درسوه وأن يمدح المجد فيهم إذا عرف أن مدحه اياه لن يورثه الغرور، ويذم الكسول منهم إذا كان الذم لا يورثه النفور، وذلك بأن يطالب الطلبة في بعض الأوقات باعادة المحفوظات ويمتحن ضبطهم لما قدم لهم من القواعد المهمة والمسائل الغريبة يختبرهم

بمسائل تبني على أصل قرره أو دليل ذكره فمن رآه مصيبا في الجواب و لم يخف عليه شدة الاعجاب شكره وأثنى عليه بين أصحابه ليبعثه واياهم على الاجتهاد في طلب الازدياد. ومن رآه مقصرا و لم يخف نفوره عنفه على قصوره وحرضه على علو الهمة ونيل المنزلة في طلب العلم لا سيما ان كان ممن يزيده التعنيف نشاطا والشكر انبساطا ويعيد ما يقتضي الحال اعادته ليفهمه الطالب فهما راسخا ».

وعلى المعلم أن لا يهتم بالنمو المعرفي لدى طلابه فقط بل يعتني أيضا بنموهم الجسمي والبدني يقول الغزالي في احيائه « وينبغي أن يؤذن له [الصبي] بعد الانصراف من الكتّاب أن يلعب لعبا جميلا يستريح إليه من تعب الكتب بحيث لا يتعب في اللعب فإن منع الصبي من اللعب وارهاقه إلى التعلم دائما يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأسا »، ويقول في مكان آخر : « ويعود الصبي في بعض النهار المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل ».

وعلى المعلم أن يعتني بالتربية الأخلاقية لطلابه وفي ذلك يقول ابن جماعة في كتابه **تذكرة السامع** وأن « يراقب أحوال الطلبة في آدابهم وهديهم وأخلاقهم باطنا وظاهرا فمن صدر منه من ذلك ما لا يليق من ارتكاب محرم أو مكروه أو ما يؤدي إلى فساد مال أو ترك اشتغال أو اساءة أدب في حق الشيخ أو غيره أو كثرة كلام بغير توجيه ولا فائدة أو حرص على كثرة الكلام أو معاشرة من لا تليق معاشرتهم الخ..»، تصدى الشيخ لمعالجة ذلك بما يتناسب من تأديب أو زجر أو لوم أو عقاب: وبالجملة فإن المعلم لا ينبغي أن يعلم تلاميذه العلم فقط بل العلم والأخلاق معا « فكما يعلمهم مصالح دينهم لمعاملة الله تعالى يعلمهم مصالح دنياهم لمعاملة الناس لتكمل لهم فضيلة الحالتين ».

وعلى المعلم أن يفرغ كاملا لأداء واجبه ولا يشتغل بشيء سوى رعاية طلابه والاهتمام بشؤونهم. يقول ابن سحنون (202 ــ 256 هـ / 819 ــ 870 م) في كتابه : **آداب المعلمين** في ذلك « ولا يحل للمعلم أن يشتغل عن الصبيان إلا أن يكون في وقت لا يعرضهم فيه [أي لا يعلمهم فيه] ». ولقد رأى علماء التربية المسلمون أن المعلم لا يجوز له أن يشتغل في أوقات عمله بشيء سوى تعليم طلابه وإلا أصبح أجره مشوبا بالكسب الحرام. « فالواجب على المعلم الاجتهاد حتى يوفي ما يجب عليه للصبيان (من تعليم ورعاية) فإن وفى ذلك يطيب له ما يأخذه على التعليم.. وليعلم أنه إن فرط في وفاء ما عليه أنه لا يجب له ما يأخذ من ذلك »، والتزام المعلم بالمهنة يدخل في العقود التي أمر الله سبحانه بوفائها، ونظره فيمن التزم النظر له من الصبيان رعاية يدخل بها في قول الرسول ﷺ : « كلكم راع وكل راع مسؤول عن رعيته » وليعلم أنه ان قام فيهم بالواجب عليه لهم ونصح لهم ووفاهم كما ينبغي أنه يدخل في قول الرسول ﷺ « أيما مملوك أدى حق مواليه وحق ربه فله أجران ».

ومن حسن رعايته لهم أن يكون بهم رفيقا فإنه قد جاء عن عائشة أم المؤمنين رضى الله عنها أن رسول الله ﷺ قال : « اللهم من ولى من أمر أمتي شيئا فرفق بهم فارفق به ». وقد قال رسول الله ﷺ : « ان الله يحب الرفق في الأمر كله وانما يرحم الله من

عباده الرحماء »، كذلك حذر علماء التربية المسلمون ألا يعدل المعلم بين طلبته الأغنياء والفقراء بسبب ما يملكه الأغنياء من قدرة على بذل العطايا للمعلمين مما قد يؤثر على علاقتهم العلمية بالطلاب وَرَوَوْا عن أنس بن مالك قول رسول ﷺ : «أيما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة فلم يعلمهم بالسوية فقيرهم من غنيهم، وغنيهم من فقيرهم، حشر يوم القيامة من الخائنين ».

ويطول بنا الحديث لو مضينا في الحديث عن صفات المعلم الأخلاقية والعلمية وما ينبغي أن يتحلى به من قدرات ومعارف تربوية كما وردت في كتب التراث، وهي صفات ترفع من قيمة المعلم وتسمو به إلى مكان رفيع اذا قيس بأي معيار من المعايير ولاشك أنه بفضل معلمين حازوا تلك الصفات شيدت حضارتنا العربية الاسلامية الزاهرة التي أعطت الكثير لغيرها من الحضارات وظلت تعطي قرونا طويلة إلى أن تهاون علماء التربية المسلمون في شروط المعلم واعداده واخلاقياته وواجباته فانحدرت مكانة العلم والعلماء وتجمدت العلوم والمعارف وفسدت الحياة العقلية والدينية والدنيوية. ولن يصلح حال هذه الأمة من جديد إلا بما صلح به أولها : أجيال جديدة من المعلمين يرتفعون إلى مستوى رسالتهم ويعودون إلى النهل من تراثهم التربوي والعلمي مع التمثل الكامل لثقافة العصر والعمل الجاد من أجل بعث تربوي يجمع بين روعة العلم الحديث وقداسة الايمان وعظمة تراثنا التربوي والنفسي.

* * *

المفردات والمصطلحات

- إخوان الصفا : جماعة علمية فلسفية عاشت في القرنين الرابع والخامس الهجريين ووضعت معارفها وعلومها في مؤلف ضخم وصلنا باسم « رسائل اخوان الصفا ».
- الاعداد التربوي والمهني للمعلم : هو تزويد المعلم بالقدر المناسب من الثقافة العامة والاعداد الأكاديمي التخصصي والثقافة المهنية التي تؤهله للقيام بدوره بكفاءة عالية.
- دور المعلم : هو مجموعة الأنشطة والوظائف التي يتوقع من المعلم أن يقوم بها داخل وخارج المدرسة مثل تقديم المادة الدراسية للطلاب والمشاركة في الأنشطة المدرسية والمجتمعية والتوجيه الخلقي والتربوي لطلابه.
- النظام التتابعي في إعداد المعلم : ويقوم على أساس انتظام الطالب المعلم في إحدى الكليات الأكاديمية ثم يتابع إعداده المهني في إحدى كليات التربية بعد ذلك.
- النظام التكاملي في إعداد المعلم : ويقوم على أساس تكامل الاعداد الأكاديمي والمهني في كليات التربية، أي دراسة المواد العلمية والتربوية في نفس الوقت.
- التدريب أثناء الخدمة : هو إعداد دورات خاصة للمعلمين أثناء الخدمة بقصد تزويدهم بالخبرات الجديدة من أجل رفع قدراتهم على أداء العمل باتقان وكفاية.
- الدستور الأخلاقي لمهنة التعليم : هو مجموعة أخلاقيات المهنة التي ينبغي أن يلتزم بها التربويون في تعاملهم مع الطلاب والزملاء والمجتمع.

النشاط التقويمي

1. « لم يعد دور المعلم محصورا في دور الخبير في المادة الدراسية فقط » ناقش هذا الرأي.
2. ما أهم الصفات الشخصية التي يجب توفرها في المعلم عند اختياره ؟
3. هناك قدر من الاتفاق وقدر من الاختلاف حول اعداد المعلم وتدريبه قبل وأثناء الخدمة. وضح ذلك مبينا رأيك.
4. ما أهم الحوافز المادية والأدبية التي يمكن أن تدفع المعلم لاتقان عمله ؟
5. أذكر أهم « أخلاقيات المهنة » التي ينبغي أن تحكم عمل المعلم.
6. لتراثنا الاسلامي رأيه في اختيار المعلم واعداده ومنزلته، وضح ذلك.
7. ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة فيما يأتي :
   - المعلم الناجح هو الذي يتقن مادته فقط، ولا يهتم بالأنشطة المدرسية الأخرى.
   - هناك صفات شخصية ينبغي توافرها عند اختيار المعلم اختيارا سليما.
   - لا فائدة حقيقية كبيرة من دراسة المعلم للعلوم التربوية والنفسية.
   - المعلم منفذ للمنهج، وليس عليه أن يحاول نقده وتطويره بل يترك ذلك للمختصين.
   - من حق المعلم أن يأخذ الهدايا من طلابه، نظير ما يبذله من جهد في تربيتهم.
   - من حق المعلم أن يدعو طلابه داخل المدرسة لحزب معين، أو عقيدة معينة يؤمن بها.
   - يخلو تراثنا الاسلامي من الحديث الفني عن اعداد المعلم وتدريبه.
8. تحدث عن نظم اعداد المعلم في بلادك. ورأيك في تلك النظم.

قراءات اضافية

1. أبو الفتوح رضوان وآخرون : **المدرس في المدرسة والمجتمع**، الانجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1978.
2. أحمد عبد الغفار عطار : تحقيق ونشر : **آداب المعلمين** لنصير الدين الطوسي، ورسائل أخرى في التربية الاسلامية : اخوان الصفا، الغزالي، ابن جماعة، ابن خلدون، ابن حجر الهيثمي، بيروت، بدون، 1967.
3. جامعة الدول العربية : **محاضر جلسات حلقة اعداد المعلم العربي** المنعقدة في بيروت، أغسطس 1957، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، مصر، 1958.
4. عرفات عبد العزيز سليمان : **المعلم والتربية**، دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة المهنة، الانجلو المصرية، 1977.
5. سعيد اسماعيل علي : **أوضاع المربين العرب**، دار الثقافة، مصر، القاهرة، 1979.
6. عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب : **بحوث في التربية الاسلامية**، ج 1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1983.
7. عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب، اسماعيل محمد دياب : **التأهيل التربوي في مصر، دراسة تقويمية لاحدى الدورات**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1983.
8. محمد مصطفى زيدان : **الكفاية الانتاجية للمدرس**، دار الشروق، جدة، المملكة العربية السعودية، 1981.
9. محمد ناصر : **الفكر التربوي الاسلامي**، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977.
10. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : **مؤتمر اعداد وتدريب المعلم العربي**، الفترة من 8 ـ 1972/17، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، مصر، 1972.
11. نبيل أحمد عامر صبيح : **دراسات في اعداد وتدريب المعلمين**، الانجلو المصرية،1981.

ملحـــق

مراجع في التربية الاسلامية



أولا : الدراسات العربية :

1. أبو الحسن علي الحسني الندوي : **التربية الاسلامية الحرة**، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1980، 185 ص.
2. ابن الجزار القيرواني : **سياسة الصبيان وتدبيرهم**، تحقيق محمد الحبيب الهيلة، سلسلة نفائس المخطوطات، الدار التونسية للنشر، 1968.
3. أحمد شلبي : **التربية الاسلامية نظمها فلسفتها تاريخها**، ط 7، النهضة المصرية، القاهرة، 1982، 410 ص.
4. أحمد عبد الغفار عطار : تحقيق ونشر **آداب المتعلمين** لنصر الدين الطوسي ورسائل أخرى في التربية الاسلامية : اخوان الصفا — الغزالي — ابن جماعة — ابن خلدون — ابن حجر الهيثمي، بيروت، بدون، 1967.
5. أحمد عيسى بك : **تاريخ البيمارستانات في الاسلام**، دار الرائد العربي، بيروت، 1981، 292 ص.
6. أحمد فؤاد الأهواني : **التربية في الاسلام**، دار المعارف، القاهرة، 1980، 368 ص.
7. اسحاق فرحان : **التربية الاسلامية بين الأصالة والمعاصرة**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 1982، 123 ص.
8. اسحاق فرحان وآخرون : **نحو صياغة اسلامية لمناهج التربية**، من سلسلة الدراسات والبحوث الاسلامية، (التربية — 1 —)، مطابع وزارة الأوقاف والشؤون والمقدسات الاسلامية، عمان، 1980، 103 ص.
9. أسماء فهمي : **مبادىء التربية الاسلامية** ، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1366هـ.
10. اسماعيل علي الأكوع : **المدارس الاسلامية في اليمن**، منشورات جامعة صنعاء، 1980، 400 ص.
11. أنور الجندي : **التربية وبناء الأجيال في ضوء الاسلام**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1975، 249 ص.
12. جلال محمد عبد الحميد موسى : **منهج البحث العلمي عند العرب في مجال العلوم الطبيعية والكونية**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1982، 300 ص.
13. جمعية المقاصد الاسلامية : **مؤتمر التربية الاسلامية**، بيروت، 1981، مجلدان 1300 ص.
14. حسان محمد حسان : **ابن حزم الأندلسي، عصره ومنهجه وفكره التربوي**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1984، 161 ص.
15. حسن محمد حسان، نادية جمال الدين : **مدارس التربية في الحضارة الاسلامية، دراسة نظرية تطبيقية**، دار الفكر العربي، القاهرة 1984، 311ص.
16. حسن الشرقاوي :**نحو تربية اسلامية**، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، 1983، 475 ص.

17. حسن شميساني : **مدارس دمشق في العصر الايوبي**، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1983، 214 ص.
18. حسن عبد العال : **التربية في القرن الرابع الهجري**، دار الفكر العربي، 1978، القاهرة، 278ص.
19. حسن عبد العال : **فن التعليم عند بدر الدين بن جماعة (639 هـ — 733 هـ)**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 1985، 261 ص.
20. حسين أمين : **المدرسة المستنصرية**، مطبعة شفيق، بغداد، 1960، 207 ص.
21. حمدي أبو الفتوح عطيفة : **تصور مقترح لأسلمة خطط دراسة العلوم المدرسية في العالم العربي الاسلامي**، مكتبة نور، الاسكندرية، 1982، 140 ص.
22. خوليان روبيرا : **التربية في الأندلس أصولها المشرقية وتأثيراتها الغربية**، ترجمة الطاهر المكي، دار المعارف، القاهرة، 1977، 283 ص.
23. خليل داود الزور : **الحياة العلمية في الشام في القرنين الأول والثاني للهجرة**، دار الآفاق الجديدة، بيروت، 1971، 210 ص.
24. خليل طوطح : **التربية عند العرب**، المطبعة التجارية، القدس، 1935.
25. دي لاس أوليري : **الفكر العربي ومركزه في التاريخ**، ترجمة اسماعيل البيطار، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1972، 279 ص .
26. زغلول راغب محمد النجار : **أزمة التعليم المعاصر وحلولها الاسلامية**، الكويت، مكتبة الفلاح، 1980، 190 ص.
27. زينب محمد فريد : **تعليم المرأة العربية في التراث وفي المجتمعات العربية**، الانجلو المصرية، القاهرة، 1980، 119 ص.
28. سعيد أحمد آل لوتاه : **دليل المدرسة الاسلامية للتربية والتعليم بدبي**، بدون، الامارات العربية المتحدة، 1984، 79 ص.
29. سعيد اسماعيل علي : **الأزهر على مسرح السياسة المصرية**، دار الثقافة، القاهرة، 1974، 295 ص.
30. سعيد اسماعيل علي : **أصول التربية الاسلامية**، دار الثقافة، القاهرة، 1978، 283 ص.
31. سعيد اسماعيل علي : **تمهيد لتاريخ التربية الاسلامية**، عالم الكتب، القاهرة، 1979، 220 ص.
32. سعيد اسماعيل علي : **دراسات في التربية الاسلامية**، عالم الكتب، القاهرة، 1982، 301 ص.
33. د. سعيد اسماعيل علي :«مشكلة المنهج في دراسة التربية الاسلامية» **في الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس**، دار الثقافة، القاهرة، مصر، 1975، ص 38 — 73 .
34. د. سعيد اسماعيل علي : **مصادر التربية الاسلامية، في الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1973، ص 167 — 225..
35. د. سعيد اسماعيل علي : **معاهد التعليم الاسلامي**، دار الثقافة، القاهرة 1978، 287 ص.
36. سعيد اسماعيل علي : **النبات والفلاحة والري عند العرب**، دار الثقافة، القاهرة 1977، 386 ص.

37. سيد أحمد عثمان : **التعلم عند برهان الاسلام الزرنوجي المتوفى 591 هـ / 1195 م**، الانجلو المصرية، القاهرة، 1977، 98 ص.
38. سيد أحمد عثمان : **المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، دارسة نفسية تربوية**، الانجلو المصرية، القاهرة، 1986، 280 ص.
39. شفيق محمد زيعور : **المذهب التربوي عند السمعاني**، دار اقرأ، بيروت، 1984، 268 ص.
40. عبد الأمير شمس الدين : **الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الازرق**، دار اقرأ، بيروت، 1984، 287 ص.
41. عبد الامير شمس الدين : **المذهب التربوي عند ابن جماعة**، دار اقرأ، بيروت، 1984، 178 ص.
42. عبد الجليل حسن عبد الهدي : **الحركة الفكرية في ظل المسجد الأقصى في العصرين الأيوبي والمملوكي**، مكتبة الأقصى، عمان، 1980، 303 ص.
43. عبد الحليم منتصر : **تاريخ العلم ودور العلماء العرب في تقدمه**، دار المعارف، القاهرة، 1969، 316 ص.
44. عبد الرحمن النحلاوي : **أصول التربية الاسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع**، دار الفكر، دمشق، 1983، 304 ص.
45. عبد الرحمن النحلاوي : **التربية الاسلامية والمشكلات المعاصرة**، المكتب الاسلامي، بيروت، 1982، 248 ص.
46. عبد الرحمن النقيب : **الاعداد التربوي والمهني للطبيب عند المسلمين**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1984، 267 ص.
47. عبد الرحمن النقيب : **بحوث في التربية الاسلامية**، دار الفكر العربي، القاهرة، جزآن، 1983، 1984، 118 ص، 193 ص.
48. عبد الرحمن النقيب : **فلسفة التربية عند ابن سينا**، دار الثقافة، القاهرة، 1984، 196 ص.
49. عبد الرحمن النقيب، اسماعيل محمد دياب : **بعض القوى والعوامل المؤثرة على التدين الاسلامي لدى الشباب الجامعي** : دراسة ميدانية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1983، 87 ص.
50. عبد الرحيم محمد علي : **التربية الاسلامية ومصادرها العربية**، مطبعة النعمان، النجف الاشرف، 1975/1395هـ، 79 ص.
51. عبد العزيز البدري : **الاسلام بين العلماء والحكام**، المكتبة العلمية، المدينة المنورة، 1965، 254 ص.
52. د. عبد الغني عبود : **«الايدولوجيا والتربية في العصور الوسطى الاسلامية» في كتابه دراسة مقارنة لتاريخ التربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1977، ص 181 — 254.
53. عبد الغني عبود : **التربية الاسلامية في القرن الخامس عشر الهجري**، دار الفكر العربي، 1982، 231 ص.

54. عبد الغني عبود : **الفكر التربوي عند الغزالي كما يبدو في رسالته (أيها الولد)**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1982، 250 ص.
55. عبد الغني عبود : **في التربية الاسلامية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1977، 257 ص.
56. عبد الفتاح أبو غدة : **صفحات من صبر العلماء على شدائد العلم والتحصيل**، مكتبة المطبوعات الاسلامية، حلب، 1974، 117 ص.
57. عبد الفتاح جلال : **من الأصول التربوية في الاسلام**، المركز الدولي للتعلم الوظيفي للكبار في العالم العربي، سرس الليان، الموفية، مصر، 1977، 127 ص.
58. عبد الله فياض : **الاجازات العلمية عند المسلمين**،مطبعة الارشاد، بغداد،1967، 105 ص.
59. عبد الله ناصح علوان : **تربية الأولاد في الاسلام**، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط 3، 1981، جزآن، 1101 ص.
60. عبد الهادي التازي : **جامع القرويين المسجد والجامعة بمدينة فاس، موسوعة لتاريخها المعماري والفكري**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1972، ثلاثة أجزاء، 823 ص.
61. علي الجمبلاطي، أبو الفتوح التوانسي : **دراسات مقارنة في التربية الاسلامية**، مكتبة الانجلو المصرية، 1984، 189 ص.
62. علي خليل أبو العينين : **فلسفة التربية في القرآن الكريم**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980، 400 ص.
63. علي سالم الشاهين : **نظام التربية الاسلامية في عصر دولة المماليك في مصر**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1981، 480 ص.
64. علي سامي النشار : **مناهج البحث عند مفكري الاسلام واكتشاف المنهج العلمي في العالم الاسلامي**، دار النهضة المصرية، 1984، 381 ص.
65. عمر محمد التومي الشيباني : **من أسس التربية الاسلامية**، المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والاعلان، طرابلس، 1979، 581 ص.
66. عمر محمد التومي الشيباني : **فلسفة التربية الاسلامية**، الشركة العامة للنشر والتوزيع والاعلان، طرابلس، 1975، 475 ص.
67. ماجد عرسان الكيلاني : **تطور مفهوم النظرية التربوية الاسلامية**، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، 1978، 282 ص.
68. محمد بن أحمد الصالح : **الطفل في الشريعة الاسلامية**، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، 1402 هـ، 529 ص.
69. محمد أسعد طلس : **التربية والتعليم في الاسلام**، دار العلم للملايين، بيروت، 1957.
70. محمد تقي المدرس : **المنطق الاسلامي، أصوله ومناهجه**، دار الجيل، بيروت، 1977، 687 ص.
71. محمد جواد رضا : **الفكر التربوي الاسلامي مقدمة في أصوله الاجتماعية والعقلانية**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1980، 206 ص.
72. محمد حجي : **الحركة الفكرية بالمغرب في عهد السعديين**، منشورات دار المغرب

للتأليف والترجمة والنشر، سلسلة التاريخ (2).
73. محمد الحسيني عبد العزيز : **الحياة العلمية في الدولة الاسلامية**، وكالة المطبوعات، الكويت، 1973، 204 ص.
74. محمد عبد الحميد عيسى : **تاريخ التعليم في الأندلس**، دار الفكر العربي، 1982، 523ص.
75. محمد عبد الرحيم غنيمة : **تاريخ الجامعات الاسلامية الكبرى**، معهد مولاي الحسن، تطوان، 1953.
76. محمد عبد الله دراز : **دستور الأخلاق في القرآن**، تعريب د، عبد الصبور شاهين، دار البحوث العلمية، الكويت، 1980، 778 ص.
77. محمد عثمان المراكشي : **الجامعة اليوسفية بمراكش في ستمائة سنة**، المطبعة الاقتصادية، الرباط، 1956.
78. محمد بن سحنون : **كتاب آداب المعلمين**، تحقيق حسن حسني عبد الوهاب، مطبعة المنار، تونس، 1971، 149 ص.
79. محمد سعيد رضا : **المدرسة البدرائية في دمشق 653 هـ / 1955 م**،مطبعة جامعة البصرة، بدون، ص 71 — 129.
80. محمد شديد : **منهج القرآن في التربية**، دار الأرقم، بيروت، بدون، 362 ص.
81. محمد عطية الابراشي : **التربية الاسلامية وفلاسفتها**، عيسى البابي الحلبي، القاهرة، 1969، 234 ص.
82. محمد فاضل الجمالي : **نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الاسلامي**، الدار التونسية للنشر، تونس، 1972، 320 ص.
83. محمد قطب : **منهج التربية الاسلامية** (جزآن)، دار الشروق، 1980، 389 ص، 238 ص.
84. محمد علي الهاشمي : **شخصية المسلم كما يصوغها الاسلام في الكتاب والسنة**، الاتحاد الاسلامي العالمي للمنظمات الطلابية، الكويت، 1983، 458 ص.
85. محمد لبيب النجيحي، عبد الرحمن النقيب، اسماعيل محمد دياب : **مقياس الالتزام الديني لدى الشباب المسلم**، الانجلو المصرية، القاهرة، 1983، كراسة التعليمات 56 ص، الاسئلة 16 ص، ورقة الاجابة، المفتاح.
86. محمد ماهر حماده : **المكتبات في الاسلام نشأتها وتطورها ومصائرها**، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط. 2، 1978، 217 ص.
87. محمد منير مرسي : **التربية الاسلامية أصولها وتطورها في البلاد العربية**، عالم الكتب، القاهرة، 1977، 291 ص.
88. محمد ناصر : **الفكر التربوي العربي الاسلامي**، الجزء الثاني من قراءات في الفكر التربوي، وكالة المطبوعات، الكويت، 1977، 495 ص.
89. محمد السيد سلطان : **مفاهيم تربوية في الاسلام** : دار المعارف، القاهرة، 1981، 139 ص.

90. محمود قمبر : **دراسات تراثية في التربية الاسلامية**، دار الثقافة، قطر، 1985، 420 ص
91. محي الدين عبد الحليم : **الاعلام الاسلامي وتطبيقاته العلمية**، الخانجي، القاهرة، 1980، 337 ص.
92. المركز العالمي للتعليم الاسلامي : **توصيات المؤتمرات التعليمية الاسلامية العالمية الأربع**، المركز العالي للتعليم الاسلامي، مكة، 1983، 195 ص، 157 ص.
93. المعهد العالمي للفكر الاسلامي : **اسلامية المعرفة**، المعهد العالي للفكر الاسلامي، واشنطون، 1986، 227 ص.
94. مقداد يالجن : **التربية الأخلاقية الاسلامية**، الخانجي، القاهرة، 1977، 687 ص.
95. ملكة أبيض : **التربية والثقافة العربية الاسلامية في الشام والجزيرة من خلال القرون الثلاثة الأولى للهجرة بالاستناد إلى مخطوط تاريخ مدينة دمشق لابن عساكر**، دار العلم للملايين، بيروت، 1980.
96. منير الدين أحمد : **تاريخ التعليم عند المسلمين والمكانة الاجتماعية لعلمائهم في القرن الخامس الهجري، مستقاة من تاريخ بغداد للخطيب البغدادي**، ترجمة سامي الصقار، دار المريخ، الرياض، 1981، 254 ص.
97. نبيل محمد عبد العزيز أحمد : **نشر وتحقيق مخطوطة نهاية السؤال والأمنية في تعلم أعمال الفروسية مع مقدمة تاريخية عن نظام الفروسية في عصر سلاطين المماليك**، آداب القاهرة، 1972، 805 ص.
98. ناجي معروف : **تاريخ علماء المستنصرية**، مطبعة الشعب، القاهرة، 1970، 689 ص.
99. ناجي معروف : **المدارس الشرابية ببغداد وواسط ومكة**، مطبعة الارشاد، بغداد، 1965، 407 ص.
100. ناجي معروف : **مدارس قبل النظامية**، المجمع العلمي العراقي، بغداد، 1973، 140 ص.
101. ناجي معروف، النظاميات ومدارس المشرق الاسلامي، مطبعة الارشاد، بغداد، 318 ص
102. نادية جمال الدين :**فلسفة التربية عند اخوان الصفا المركز، العربي للصحافة، القاهرة، 1983، 445 ص.**
103. وزارة التربية الوطنية : **الكتاب الذهبي : جامعة القرويين في ذكراها المائة بعد الألف 245 ــ 1379 هـ / 859 ــ 1960 م**، المغرب، 1960.

* * *

ثانيا : الدراسات الأجنبية :

104. Abdel Rahman Elnakib : **The Educational Reform of Al-Azhar 1872 - 1972,** Ph. D. Thesis, Exeter University, 1980, 299 pp.

105. Abdul Rahman Salah Abdullah : **Educational Theory A Quranic Outlook,** Umm Al-Qura University, Makah, 1982, 200 pp.

106. Akhtarul Wasey : **Eductation ofIndianMuslims, A Study of the All India Muslim Educational Conference 1886-1947,** Press Aisa, Institutional (p) Ltd., New Delhi, 95 pp.

107. A.L. Tibawi : **Islamic Education, its Traditions And Modernization Into The Arab National Systems,** Luzac & Company, Ltd., London, 1979, 256 pp.

108. A.S. Tritton : **Materials on Muslim Education In The Middle Ages,** Luzac & Co. Ltd., London, 1957, 220 pp.

109. Bashir M.O. Hajaltom : **Islamic Moral Education An Introduction,** Umm Al-Qura University, Makah, 1982, 154 pp.

110. Bayard Dodge : **Al Azhar, A Millenium of Muslim Learning,** The Middle East Institute, Washington, D.C. 1961, 239 pp.

111. Bayard Dodge : **Muslim Education In Medieval Times,** The Middle East Institute, Washington, D.C., 1962, 90 pp.

112. Ghulam Nabi Saqib : **Modernization of Muslim Education In Egypt, Pakistan And Turkey, A Comparative Study,** Islamic Book Service, Lahore, 1983, 291 pp.

113. Ismail R. Al-Faruqi & Abdullah Omar Nassef, (editors) : **Social and Natural Sciences, The Islamic Perspective,** Islamic Education Services, Hodder and Stoughton & King Abdul Aziz University, Makah, 1981, 177 pp.

114. Mehdi Nakosteen : **History of Islamic origins of Western Education,** University of Colorado Press, 1964, 361 pp.

115. M.H. Al-Afendi & N.A. Baloch (editors) : **Curriculum And Teacher Education,** Islamic Education Series, Hodder And Staughton & King Abdul Aziz University, Makah, 1980, 212 pp.

116. Mohammad Wasiuallah Khan (editor) : **Education and Society In the Muslim World,** Islamic Education Series, Hodder and Staughton & King Abdul Aziz University, Makah, 1981, 133 pp.

117. Seyed Muhammad Al-Naquib Al-Attas (editor) : **Aims And Objectives of Islamic Education,** Islamic Education Series, Hodder And Staughton, King Abdul Aziz University Makah, 1979, 169 pp.

118. Seyed Sajjad Husain & Syed Ali Ashraf : **Crisis In Muslim Education,** Islamic Education Series, Hodder And Staughton & King Abdul Aziz University, Makah, 1979, 133 pp.

119. Seyyed Hossein Nasr : **An Introduction To Islamic Cosmological Doctrines,** Thomas And Hadson, London, 1978, 318 pp.

120. Seyyed Hossein Nasr : **Islamic Science, An Illustrated Study,** World of Islam Festival Publishing Company, Ltd., London, 1976, 273 pp.

121. Seyyed Hossein Nasr (Editor) : **Philosophy, Literature And Fine Arts,** Islamic Education Series, Hodder And Staughton & King Abdul Aziz University, Makah, 1982, 120 pp.

122. Zianddin Sardar : **Science, Technology And Development In The Muslim World,** Creem Helm, London, 1977, 215 pp.

* * *

المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة

16 مكرر، شارع عمر بن الخطاب

ص، ب، 755، أكدال ــ الرباط ــ المغرب

ISESCO

16 bis, charia Omar Ben Khattab

B.P. 755, Agdal — Rabat — Maroc

مطبعة النجاح الجديدة

الدار البيضاء

مطبعة النجاح الجديدة
الدار البيضاء
الإيداع القانوني رقم : 1989/239